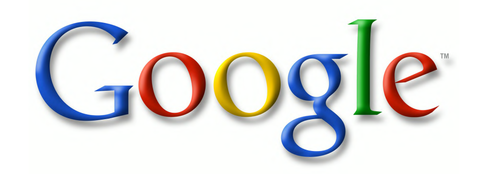


Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch

XXII. Jahrgang.

1907.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung
1908.

Vorwort.

Der vorliegende Jahrband umfaßt sämtliche Berichte, darunter *Französisch und Englisch* für 1906/07.

Mathematik ist jetzt in der Hand des Herrn Professor Karl Weise vereinigt, nachdem unser hochgeschätzter bisheriger Mitarbeiter, Herr Professor Dr. Johannes Tropfke, wegen seines Eintritts in die Berliner Stadtverordnetenversammlung sich zum Ausscheiden veranlaßt sah.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

Einleitung

I. Schulgeschichte

II. Schulverfassung

III. Evangelische Religionslehre

IV. Katholische Religionslehre

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Köslin.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Geheimer Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Dr. Emil Hausknecht, Professor an der Universität Lausanne.
1906/07.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Udo Gaede in Berlin.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Felix Lampe in Berlin.

XII. Mathematik

Professor Karl Weise in Halle a. S.

XIII. Naturwissenschaft

Professor Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I u. II). — Professor Karl Weise in Halle a. S. (III). — Professor Dr. K. A. Henniger in Charlottenburg (IV).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

k. k. Gymnasialdirektor Regierungsrat Dr. Rupert Schreiner in Wien.

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Godesberg a./Rh.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulweisen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Höheren Schulen Württembergs. — LL. = Lehrproben und Lehrgänge. — MhS. = Monatschrift für höhere Schulen. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NJ. = Neue Jahrbücher für das Klass. Altertum usw. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Korrespondenzblatt f. d. akademisch gebildeten Lehrerstand (Pädagogisches Wochenblatt). — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter — ZB. = Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = (Österr.) Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

Einleitung

C. Rethwisch.

Wandlungen der Zeit und des Geschichtsunterrichts 1882—1907.

Eine jede Zeit sieht die Vergangenheit mit anderen Augen an. Nichts wirkt stärker auf den Wandel in der Geschichtswissenschaft ein, als die Veränderungen, die die fortschreitende Zeit in der Welt mit sich bringt. Gegenwart und Geschichtswissenschaft stehen in beständiger Wechselwirkung miteinander. Die Gegenwart bietet uns die Anschauungsmittel dar, mittels deren wir uns die Vergangenheit wieder beleben, und die Erkenntnis der hinter uns liegenden Entwickelungsgänge verwerten wir für das Verständnis der Gegenwart und unser Urteil über die Ziele, die unser Handeln zu bestimmen haben.

Mit der Geschichtswissenschaft wandelt sich der Geschichtsunterricht, dessen Aufgabe es ist, geschichtliches Wissen lehrmäßig zu übermitteln. In der Art, wie dies zu geschehen hat, besteht der Unterschied zwischen Hochschul-, Oberschul-, Volksschulunterricht.

Die wichtigsten Vorgänge des letzten Menschenalters für den Gang der deutschen Geschichtswissenschaft sind gewesen:

Die Gründung des Deutschen Reiches.

Die fortschreitende Demokratisierung der Staats- und Gesellschaftsverfassung.

Die Bestrebungen zur Erweiterung der Weltstellung Deutschlands.

Die Anbahnung einer die neuzeitlichen Bedürfnisse befriedigenden Geisteskultur.

Der Gründung des Reiches haben wir das Entstehen glänzender Darstellungen der neueren Deutschen Geschichte zu verdanken; Treitschke, Sybel.

Die fortschreitende Demokratisierung ist hauptsächlich eine Folge der fortschreitenden Industrialisierung. Im Gegensatz zu den aprioristischen sozialdemokratischen Theorien gewann die historische Betrachtung des Wirtschaftslebens eine zunehmende Bedeutung; Schmoller.

Deutschlands Bestrebungen zur Erweiterung seiner Weltstellung wirkten bislang weniger auf die Geschichtswissenschaft als auf die Geographie befruchtend ein. Hier sehen wir eine nach der kulturellen Seite

sowohl, wie nach der physischen sich reich entfaltende Literatur. Die Kulturgeographie ist aber doch im Grunde nichts anderes als Kulturkunde der Gegenwart, der letzte Abschluß der Kulturgeschichte; Ratzel.

Das der Umbildung der Geisteskultur zugewandte Schaffen ist naturgemäß zunächst von den Literarhistorikern, Kunsthistorikern und von den Philosophen zum Gegenstand historischer Betrachtung gemacht worden.

Ein umfassendes Geschichtswerk nähert sich nun aber seiner Vollendung, in dem sämtliche unser Volksdasein in der Gegenwart beherrschenden Vorgänge miteinander auf ihren geschichtlichen Ursprung und Verlauf betrachtet werden, und der Werdegang unseres Volkes in seinem ganzen ursächlichen Zusammenhang zur Darstellung gelangen soll: Karl Lamprechts Deutsche Geschichte.

Durch das neuzeitliche Entwickelungsstadium eben dieses Werdeganges selbst hat auch Lamprechts Grundanschauung von dem Verhältnis der im Volksleben wirksamen Kräfte zueinander ihre Richtung empfangen. Die kollektivistische, sozialpsychische Betrachtungsart begreift sich als eine Folge der Macht, die der Volkswille erlangt, und des Gewichtes, das die Gesellschaftsverfassung gewonnen. Der einzelne wird für diese Betrachtungsweise zu einer individuellen Ausprägung der Gesamtheit, der Staat zum stärksten Verband innerhalb der Gesellschaftsverfassung.

Die zeitgeschichtlichen Vorgänge in Deutschland und ihre Wirkungen in der Wissenschaft haben für den Geschichtsunterricht der höheren Schule amtlich ihren vornehmlichsten Ausdruck gefunden in den ministeriellen preußischen Lehrplänen von 1882, 1892, 1901.

Die Vorschriften über den Geschichtsunterricht in den Lehrplänen von 1882 zeigen sehr deutlich, daß zwischen ihnen und den ihnen vorangehenden von 1856 bzw. 1867 die Gründung des Deutschen Reiches liegt. Am kennzeichnendsten hierfür ist der in ihnen an die Spitze der Methodischen Bemerkungen gestellte Satz: „Erstens ist zu bedenken, daß es deutsche Schüler sind, denen der Unterricht erteilt wird“. Außer den Griechen und Römern sollen fremde Kulturvölker daher nur in dem Maße hinzugezogen werden, als es zum Verständnis der vaterländischen Geschichte und zur richtigen Vorstellung über den allgemeinen Gang der Geschichte erforderlich ist.

Die bisherige Begrenzung der Lehraufgabe durch das Jahr 1815, auf das nur noch ein kurzer Überblick folgen durfte, fiel fort; im Jahre 1887 erging eine Min.-Verf., die ausdrücklich den Endpunkt auf 1871 hinausrückte. In der zusammen mit den Lehrplänen von 1882 erschienenen neuen Ordnung der Reifeprüfung hat sich das Verhältnis der preußischen zur allgemeinen deutschen Geschichte dahin verändert, daß nicht mehr wie vordem in partikularistischem Geiste brandenburgisch-preußische Geschichte als das Hauptstück hingestellt wurde, für das die übrige deutsche Geschichte nur eine Art Garnitur bildete, sondern, daß nunmehr preußische Geschichte nur noch im Rahmen der deutschen als ein wesentlicher Teil dieser hervortritt.

Die weitgreifenden Abweichungen, die die Bestimmungen der Lehrpläne von 1892 gegen die von 1882 über den Geschichtsunterricht aufweisen, können ihren Beweggründen nach im wesentlichen als eine Mobilmachung der Schule gegen die Sozialdemokratie bezeichnet werden. Das Sozialistengesetz war nicht erneuert worden; die Überwindung der Sozialdemokratie sollte durch die Reformen der Sozialmonarchie bewirkt, die Jugend der höheren Schulen zum Verständnis dieser Aufgabe angeleitet werden.

In doppeltem Lehrgang, in U II und in O I, so verordneten die Lehrpläne von 1892, hatten besondere sozialpolitische Belehrungen stattzufinden. Für U II hieß es: „Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes". Und für O I: „Im Anschluß an die Lebensbilder des Großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs des Großen, Friedrich Wilhelns III. und Kaiser Wilhelms I. zusammenfassende Belehrungen wie in U II, dem Verständnis der höheren Stufe entsprechend vertieft".

Den Gewinn an Zeitausmaß aus dieser neuen Zielsetzung für den Geschichtsunterricht zog die deutsche Geschichte, den Verlust hatte die griechische und römische zu tragen.

Für den oberen Lehrgang sah sich die alte Geschichte nunmehr auf die O II beschränkt, indem der U II die deutsche Geschichte zugefallen war.

Im unteren Lehrgang wurde sie dafür allerdings etwas ausgedehnt. Die V hatte der IV schon einige Vorarbeit hierin abzunehmen insofern, als hierher schon die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen und Römer verlegt wurde, in IV demnach gleich mit Solon und Pyrrhus anzufangen war. Der Nutzen hieraus für die alte Geschichte war aber nur ein scheinbarer, da, wie der Ausdruck lautete, „die eigentlichen Sagen des klassischen Altertums" aus dem Geschichtsunterricht ausgeschieden und auf Berücksichtigung im altsprachlichen und deutschen Unterricht verwiesen wurden.

Auch in der VI war jetzt kein Platz mehr für die alten Sagen in den „Geschichtserzählungen", da diese es hier nur mit den Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte zu tun haben sollten.

In der geschichtlichen Reifeprüfung schied nach der Ordnung von 1892 die alte Geschichte gänzlich aus, da nur die Lehraufgabe der I, also MA. und NG., den Prüfungsgegenstand zu bilden hatte. Fragen aus den „Antiquitäten" waren bei der altsprachlichen Prüfung zu erledigen.

Als Endpunkt der Lehraufgabe in der Prima wurde die Gegenwart bezeichnet.

Die für die Juni-Konferenz 1900 eingeforderten Gutachten über den Geschichtsunterricht hatten die Frage zu beantworten:

> „Wie hat sich der Geschichtsunterricht seit 1892 entwickelt und was bleibt für ihn noch zu tun? Beide Punkte sind mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte zu behandeln. Für den Unterricht in der römischen Geschichte ist namentlich zu erörtern, ob dabei die nachchristliche Zeit genügende Beachtung gefunden hat."

Diese letztere Teilfrage sieht zunächst nur danach aus, als ob es sich hier um eine technische Einzelheit gehandelt hätte, und doch lag in ihr der Schwerpunkt der ganzen Fragestellung an den Geschichtsunterricht. Denn diese Fragestellung hängt aufs engste zusammen mit den sich verstärkenden Bestrebungen zur Erweiterung der Weltstellung Deutschlands. Das Reich folgte damit dem allgemeinen Zuge der Zeit, die unter das Zeichen des Imperialismus getreten war.

Da konnte es wohl an maßgebenden Stellen für angezeigt gehalten werden, schon die Jugend mit dem Bilde einer Weltmacht näher vertraut zu machen, und dazu bot sich das Römische Kaiserreich als Musterbeispiel aus mehr als einem Grunde dar. Das Weltreich der römischen Kaiser liegt weit genug ab von der Gegenwart, um leidenschaftslos betrachtet werden zu können, es steht zugleich aber auch als Ursprungszeit für viele wesentlichen Inhalte unseres Lebens mit unserer Gegenwart noch in enger Verbindung. Zudem ist uns die Kenntnis der römischen Kaiserzeit durch die neuere geschichtliche und kirchengeschichtliche Forschung jetzt in weit größerem Umfang als früher erschlossen worden.

Die Wortführer des Gedankens, der römischen Kaiserzeit einen breiteren Raum im Geschichtsunterricht der höheren Schule zu gewähren, waren auf der Juni-Konferenz die Professoren Harnack und von Wilamowitz. Die These 1 des von Harnack eingereichten Gutachtens lautet: „Bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe ist die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl tunlichst zu verkürzen und dafür die Kaiserzeit eingehender zu behandeln". Und auf der Konferenz selbst äußerte er sich u. a. dahin: „Was ich meine, ist also: es soll den Schülern vorgeführt werden, wie vom ersten bis zum vierten Jahrhundert die Kultur entstanden ist, die das folgende Jahrtausend beherrscht hat. Der Hauptpunkt dabei ist die Verbindung des Staates mit der antiken Welt und dem Christentum und der Kirche: sie verständlich zu machen, darauf muß alles abzielen".

Die römische Kaiserzeit ist nach Harnacks Worten „nicht nur eine Staffel in der allgemeinen Geschichte, sondern ein geschichtlicher Zustand, der einen Höhepunkt bezeichnet, der im folgenden Jahrtausend nicht wieder erreicht ist und der uns auch bescheiden macht in bezug auf das Urteil über unsere eigenen Fortschritte usw.".

Ähnlich von Wilamowitz: „Nicht Demosthenes mit seinen ephemeren Reden und seinen papierenen Demonstrationen gegen Alexander den

Großen, sondern Alexander der Große, der Begründer jener Kultur, aus der das Christentum und die Organisation des Augusteischen Staats entstanden ist, muß gekannt werden". Wolle man Geschichte begreifen, „da steht das römische Weltreich, die Augusteische Monarchie, an der wir zeigen können, was überhaupt ein Staat ist, im Zentrum".

Mommsen wollte demgegenüber die eingehendere Behandlung der Kaiserzeit auf die Cäsarisch-Augusteische Zeit, als den Abschluß der republikanischen, und auf die Constantinische Epoche beschränkt wissen. „Was dazwischen liegt, halte ich einer fruchtbaren Behandlung in der Schule nicht für fähig". . . . . „So sehr ich es daher bedauere, in den Wein des Herrn Harnack etwas Wasser schütten zu müssen, muß ich doch sagen, ich kann nicht mit".

Prof. v. Wilamowitz gab nicht lange hernach in Verfolg des von ihm und Harnack entwickelten Gedankenganges sein Griechisches Lesebuch heraus, das die literarischen Erscheinungen bis in die vier ersten Jahrhunderte nach Christus mit in seinen Kreis zog, um die Schüler in den Stand zu setzen, durch eigene Lektüre in den Bildungsgehalt der römischen Kaiserzeit tiefer einzudringen.

Als Niederschlag dieser Anregungen und Anschauungen finden sich in den Lehrplänen von 1901 die Weisungen: U III: Die Blütezeit des römischen Reiches unter den großen Kaisern. U I: Die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser. — Hatte die römische Kaiserzeit nach den Lehrplänen von 1882 ihren Platz am Ende der Lehraufgabe der O II, so ist sie, ihrer gesteigerten Bewertung entsprechend, in den Lehrplänen von 1901 an den Anfang der Lehraufgabe der U I gestellt worden. In Verbindung mit dieser stärker betonten Richtung auf Weltgeschichte hat die griechische Geschichte eine Ergänzung durch die Vorschrift gefunden: „Ausblicke auf Orient und Hellenismus", und ist beim Griechischen die Benutzung eines Lesebuches anheimgegeben, das den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur veranschaulicht. In die Reifeprüfung auf den Gymnasien kehrte nach der Ordnung von 1901 die alte Geschichte zurück, wenn auch mit einer gewissen Einschränkung. Die Lage des ganzen Faches ist dagegen mit jeder der beiden neuen Prüfungsordnungen nach 1882 eine ungünstigere als zuvor geworden. Nach den Bestimmungen von 1882 konnte jedes Fach jedes andere ausgleichen, nach denen von 1892 ein kleines Fach nicht mehr ein großes, und nunmehr nach denen von 1901 kann über ein Nicht genügend in einem oder dem anderen kleinen Fach auch ohne Ausgleich hinweggesehen werden.

Staatliche Lehrpläne sind Akte der Staatsgewalt, Unterrichtsminister zugleich Staatsminister. Es wird daher nicht immer ausbleiben, daß zeitweilige politische Strömungen mehr oder minder stark auch in den amtlichen Lehrplänen zu spüren sind. Als rein kann die Mischung in den Lehrplänen nur betrachtet werden, wenn neben den berechtigten staatlichen

Bedürfnissen zugleich auch die wissenschaftlichen und pädagogischen Erfordernisse zu gebührender Geltung in ihnen gekommen sind.

Diesen Zwecken ist auch in Ansehung der hier gedachten schulpolitischen Maßnahmen der Regierung eine reiche Arbeit der wissenschaftlichen und schulmännischen Kreise gewidmet gewesen. Praxis und Theorie der Bildungspflege haben sowohl vielseitige Vorarbeit zu den staatlichen Maßnahmen geleistet, als eben diese nach deren Inkrafttreten auf ihre Zweckmäßigkeit erprobt und der Kritik unterzogen.

Nur das Allgemeinste läßt sich hier daraus hervorheben.

Die Verschiedenheit der Ansichten über die leitenden Zielpunkte, eng ihrerseits wieder mit der ganzen Welt- und Lebensanschauung des einzelnen zusammenhängend, kommt schon in der Entscheidung über die Stoffauswahl zum Ausdruck.

Die Geschichte schreitet mit jedem Tage weiter vor und so erweitert sich ebenfalls Tag für Tag auch der geschichtliche Wissensstoff. Je ergiebiger sodann die Arbeit des Spatens geworden, je mehr Bauwerke aufgedeckt, Tontafeln ans Licht gezogen, alter Hausrat aufgefunden, um so inhaltreicher ist auch wieder gerade die älteste Zeit für uns geworden, von der prähistorischen dabei noch ganz abgesehen. Die rastlos im ganzen Bereich der Weltgeschichte sich verbreitende und tiefer dringende Forschung erschließt uns und macht uns wichtige Begebenheiten und Zustände in Masse verständlich, die vordem nur wenig bekannt und geringer Beachtung gewürdigt wurden. Die Steigerung der Kultur endlich, die der Fortschritt der Zeit mit sich bringt, stellt neue und wieder neue Anforderungen an das geschichtliche Wissen.

Der historische Wissensstoff wächst mehr und mehr, und das der Schule für seine Bewältigung zu Gebote stehende Maß an Zeit und Kraft muß nach Naturgesetz im wesentlichen das nämliche bleiben. In diesem Mißverhältnis liegt der Angelpunkt der Schwierigkeiten, mit denen der Geschichtsunterricht zu kämpfen hat.

Lebhaften Widerspruch fand, namentlich in den Reihen der Altphilologen, die Ausdehnung der Lehraufgabe bis zur Gegenwart. Um jeden Abschnitt des Geländes, 1815 bis 1871, 1871 bis 1888, 1888 bis dato, ist gestritten worden. Begreiflich genug! Je mehr Zeit auf die neueste Geschichte verwandt wurde, desto gefährdeter war der Besitzstand der alten. Und so ziemlich alles, was als besonderer Vorzug der alten Geschichte für den Unterricht geschätzt wurde, gerade das vermißte man an der neuesten Geschichte am allermeisten: die Abgeschlossenheit des Verlaufes, das Fernbleiben der Tagesleidenschaften, die enge Umrahmung der vornehmlichsten Schauplätze, das Typische der Charaktere, Zustände, Begebenheiten, die Unterstützung durch die Quellenlektüre im altsprachlichen Unterricht.

Gegnerischerseits wurde indessen darauf hingewiesen, daß der Geschichtsunterricht seine Hauptbestimmung, die Gegenwart verstehen zu

lehren, nicht erfüllen könne, wenn er eben nicht bis zur Gegenwart führe, es sei sonst wie mit einer langen Telegraphenleitung, die einige Meter vor der Empfangsstation plötzlich aufhörte.

Die Franzosen legen der Histoire contemporaine die größte Wichtigkeit bei unter allen Zeitabschnitten der Geschichte, behandeln sie in großer Ausführlichkeit in der ganzen obersten Klasse und verwenden große Sorgfalt auf die Herstellung eigens hierfür bestimmter Lehrbücher.

Soll bei uns eine unbedingte Sicherheit dafür bestehen, daß der Lehrgang jedesmal die Gegenwart auch wirklich erreicht, dann muß etwa vom letzten Drittel der in der O I verfügbaren Zeit an dazu übergegangen werden, den Verfassungszustand der Gegenwart zu behandeln und die Entwickelungsreihen von hier aus bis zu dem im chronologischen Gang erreichten Endpunkt zurückzuverfolgen. Hierbei wird auch für geographische, namentlich kulturgeographische Wiederholungen eine sehr passende Stätte sein, indem diese dann die Grundlage für die zur Durchnahme stehende Geschichtsaufgabe zu bilden vermögen.

Eine Gefahr schlimmster Überlastung verursachten diejenigen für den Geschichtsunterricht, die im Übereifer für ihre Bestrebungen eigene, in sich geschlossene sozialpolitische oder kunsterziehliche Kurse in ihn einzuschieben begehrten.

Die fachmännische Kritik hat diese Ideen zurückgewiesen. Es hat sich eine ganz überwiegende Übereinstimmung dahingehend herausgebildet, daß Wirtschaftsleben und Kunst im Geschichtsunterricht als Seiten des allgemeinen geschichtlichen Entwickelungsganges zu betrachten und innerhalb dieses an den ihnen zukommenden Stellen je nach ihrer Bedeutung für das Ganze der Volksgeschichte heranzuziehen sind. Im übrigen fällt es dem Sprach- und Zeichenunterricht zu, der Kunst sich näher anzunehmen, und der Geographie, soweit die Zeit reicht, dies mit den sozialen Zuständen zu tun.

Eine starke Berücksichtigung der Kulturgeschichte auf der Oberstufe ist keine so neue Forderung. Schon der Lehrplan von 1867 macht bei dem Lehrgange der I den Zusatz: „unter besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte".

Meinungsverschiedenheiten haben in unserer Periode denn auch nur über den Umfang stattgefunden, in dem die Staatsgeschichte einer-, die Kulturgeschichte andererseits Aufnahme finden müsse.

Die beiden Extreme traten in den Anschauungen hervor:

Das Kulturelle hat nur soweit eine Berechtigung im Geschichtsunterricht, als es zum Verständnis der Staatsgeschichte gehört.

Die Kulturzustände sind das Hauptsächlichste, das Staatliche besitzt nur in seiner Beziehung zu ihnen Wert.

Als herrschende Anschauung hat zu gelten: Das kulturell Wesentliche findet seine Stelle im Rahmen der Staatsgeschichte.

Recht befriedigend ist jedoch diese Formulierung keineswegs. Sie stellt vielmehr nur einen Kompromiß dar zwischen dem älteren Charakter der Geschichtsschreibung, dem politischen, und dem neueren, dem gesellschaftlichen. Die Begriffe Kultur- und Staatsgeschichte scheiden sich nun aber auch gar nicht einmal scharf voneinander. Wohin soll die Staatsverfassung hierbei gehören? Zum Politischen doch sicher, aber ist sie nicht ebensosehr auch ein ganz hervorragendes Kulturwerk? In seinem vollen Umfange genommen bedeutet Kultur den Inbegriff aller menschlichen Werke. Werke werden aber durch Tätigkeiten und Taten hergestellt, politische Werke durch politische Tätigkeit und Tat, einbegriffen den Krieg als Politik mit anderen Mitteln. So ist Kulturgeschichte nichts anderes als Geschichte schlechthin in ihrer allseitigen Erfassung, in ihrem Charakter als Gesellschaftsgeschichte. Der Staat nimmt im Gesellschaftszustand die führende Stellung ein, die großen Gebiete des Wirtschafts- und des Geisteslebens, sowie der geselligen Verkehrsbeziehungen erstrecken sich jedoch weit über ihn hinaus.

Ist nun aber der Wandel im Gesellschaftszustand des Völkerlebens der Gegenstand der Geschichtswissenschaft und damit auch der Stoffkreis des Geschichtsunterrichts, so muß eine scharfe Auslese gehalten werden, um die Stoffmenge und das Zeitmaß miteinander in Einklang zu bringen.

Zuvörderst hat eine zweckmäßige Arbeitsteilung zwischen dem unteren und dem oberen Lehrgang stattzufinden. Unsere Lehrpläne bieten hierzu die Leitlinien.

Der untere Lehrgang von IV bis U II richtet sein Hauptaugenmerk auf die Begebenheiten und zieht das Zuständliche hauptsächlich nur soweit heran, als es zur Erklärung der Begebenheiten unentbehrlich ist. Erzählung mit eingefügten Schilderungen ist seine Form der Darbietung. Die Auswahl der Begebenheiten erfolgt nach ihrer Wichtigkeit für unsere deutsche Gegenwart. Der zeitliche und ursächliche Zusammenhang der Begebenheiten muß hierzu zur möglichst deutlichen Vorstellung gebracht werden. Der obere dreiklassige Lehrgang von O II bis O I wäre vor eine unlösbare Riesenaufgabe gestellt, wenn die Begebenheiten von Anbeginn der Geschichte bis zur Gegenwart noch einmal erzählt werden müßten und dabei Zeit für die ihm obliegende Hauptaufgabe bleiben sollte, die Entwickelungsreihen zu verfolgen, welche vom Gesellschaftszustand einer Zeit zu dem der anderen und so fort bis zu dem unserer Gegenwart hinführen. Eine unlösbare Aufgabe auch selbst dann, wenn in diesen Entwickelungsreihen ebenfalls nur das für unsere deutsche Gegenwart Allerwichtigste Aufnahme fände.

Zu bewältigen ist die Aufgabe nur dann, wenn von einer nochmaligen Erzählung des ganzen Verlaufs der Begebenheiten mit aller Entschlossenheit Abstand genommen und das Allermeiste hiervon nur in Form von Wiederholungsaufgaben unter mannigfaltig wechselnden Gesichtspunkten

wieder herangezogen wird. Dagegen ist nun aber eine Auswahl inhaltlich besonders wertvoller Abschnitte mit möglichster wissenschaftlicher Vertiefung zu behandeln. So kommt man durch, und gut durch.

Man hat sich die Zeit her viel mit Sonderzielen zu beschäftigen gehabt, die von der einen oder anderen Seite als die dem Geschichtsunterricht vorzuzeichnenden hingestellt worden sind. Wie sie auch im einzelnen sich voneinander unterscheiden, sie treffen sämtlich darin zusammen, daß sie bestimmte Gesinnungen durch den Geschichtsunterricht erzeugen wollen. In schärfster Ausprägung trat dies hervor bei der Forderung, der Geschichtsunterricht habe den Zweck zu verfolgen, ein vom Gefühl der Verantwortlichkeit durchdrungenes Staatsbewußtsein zu begründen.

Die Historikertage sowohl wie die Direktorenversammlungen haben diese Zielbestimmung abgelehnt und sich auch im übrigen gegen jede Tendenz, jede politische, religiöse oder anderweitige, erklärt.

Unter den Schulmännern hat Altmeister Oskar Jäger stets am entschiedensten und unzweideutigsten der Anschauung Ausdruck geliehen, daß der Geschichtsunterricht in Übereinstimmung mit der Geschichtswissenschaft lediglich das Verständnis der Geschichte anzustreben und daher einer vollkommen unparteilichen Sachlichkeit sich zu befleißigen habe.

Wo bleibt aber bei dieser Objektivität die Wärme, das Herz und Gemüt Gewinnende und Bildende, hat man von anderer Seite gefragt.

Nun, zum Verständnis des Geschichtlichen gehört es doch ganz unerläßlich, sich in die handelnden Personen hineinzuversetzen, ihr Fühlen, Denken und Begehren nachempfinden zu können. Der wahre Geschichtslehrer spürt etwas in sich von dem warmen Leben, das in jenen Menschen einst pulsierte, von deren Tun und Leiden er zu erzählen hat, und es geht Wärme von diesem Leben auch auf seine Hörer über. Sie begeistern sich mit Schiller und Fichte, sie erstarken in ihrem Willen an Stein und Bismarck.

Die bei der Eröffnung der Dezember-Konferenz ausgesprochene Mahnung, die Schüler von der Gegenwart aus in die Geschichte einzuführen, fand anfänglich mancherorten eine sehr vergröberte Auslegung, als ob hierbei an einen wirklichen Krebsgang gedacht worden wäre. Und doch war damit nur auf das so naturgemäße und gesunde Unterrichtsprinzip mit kräftigem Nachdruck hingewiesen worden, geschichtliche Vorgänge allemal zu verdeutlichen durch die aus der Kenntnis des Heimatlichen stammenden Anschauungen.

Daher ist auch in den Lehrplänen der Heimatkunde eine erhöhte Wichtigkeit beigemessen worden.

Von der Anweisung der Lehrpläne von 1892, bei den vaterländischen Lebensbildern in VI von der Gegenwart auszugehen, sind unter voller Billigung der Fachkreise die jetzt geltenden von 1901 wieder zurückgekommen. Viel wertvoller als eine von der Erdkunde getrennt gehaltene Stunde für „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte" dürfte

übrigens in VI eine Zusammenfassung des Vaterländischen zu einer Landeskunde der Heimat sein, in der das Geschichtliche mit dem Erdkundlichen eng verknüpft wird.

So ließe sich auch die Streitfrage lösen, inwieweit die Territorialgeschichte, die brandenburgische, bayerische, sächsische, innerhalb der deutschen Geschichte ausführlicher behandelt werden soll. So viel davon wie möglich, könnte dann die Antwort lauten, bei der Landeskunde der Heimat und nicht mehr davon bei der deutschen Geschichte, als diese für sich selbst bedarf.

Unter den Fragen nach den Hilfsmitteln des Geschichtsunterrichts sind besonders die hinsichtlich des Anschauungsmaterials und des Lesebuchs viel verhandelt worden. Gegen die eine Zeitlang verbreitet gewesene Sucht, für alles und jedes Abbildungen zu geben, ist eine starke Gegenströmung eingetreten. Man ist wählerischer darin geworden und prüft namentlich zuvor die Bildwerke auf ihren Kunstwert, hütet sich auch besser davor, die Phantasie durch ein Übermaß des Dargebotenen zu lähmen. Den Kartenbesitz des Schülers anlangend, so bezeugen sehr erfahrene Schulmänner, daß sie für Erdkunde und Geschichte zusammen in der Klasse mit einem und demselben Lernatlas und einigen wenigen historischen Handkarten sehr gut auszukommen vermochten, und es zur Ergänzung außerdem nur noch eines größeren Atlas für die Benutzung zu Hause bedürfe. Es kann sich dem Schüler kein festes Bild von einem Lande einprägen, wenn dieses immer wieder in anderen kartographischen Verwandlungen vor sein Auge tritt.

Der vorgefundenen Vorliebe für ein Lehrbuch mit zusammenhängender Darstellung entsprechend, ordnen die Lehrpläne von 1901 die Benutzung eines solchen an.

Es fehlt jedoch auch nicht an Geschichtslehrern, die das Lehrbuch verwerfen, weil sie die Gefahr fernhalten wollen, den Unterricht zu mechanisieren. Sie ziehen es vor, sich auf ein tabellarisches Lernbuch zu beschränken und im übrigen die Lektüre der Meisterwerke nutzbar zu machen.

Die Lektüre der Historiker des Altertums nennt jedermann Quellenlektüre, während die der modernen Historiker gemeiniglich nicht dazu gerechnet wird. Kommen nun aber etwa die Darsteller der neueren Geschichte, Ranke, Sybel, Treitschke usw., in dem Zurückgehen auf authentisches Material ihren Vorgängern aus dem Altertum nicht mindestens gleich und stehen sie etwa den von ihnen behandelten Zeitabschnitten im allgemeinen weniger nahe, wie Herodot, Livius, Plutarch usw. den ihrigen? Nein, die Geschichtswerke unserer neueren Meister sind Quellenwerke um nichts minder wie die der Alten.

Es ist also nicht richtig, daß der höheren Schule für die neuere Zeit eine der alten ebenbürtige Quellenlektüre nicht zu Gebote stünde. Ein Quellenbuch, dessen Inhalt aus den großen Historikern aller Zeiten geschöpft ist, überragt an wissenschaftlichem Werte bei weitem auch das

beste Lehrbuch und bietet somit dem Unterricht eine viel wertvollere Beihilfe für die Erziehung zu historischem Denken. Zur Erleichterung des Gebrauchs empfiehlt sich die Ausgabe des Quellenbuchs in einer Anzahl Einzelhefte.

Daß im Unterricht Vortrag und Wechselrede umschichtig zur Verwendung kommen müssen, darüber ist jetzt so ziemlich Einstimmigkeit erreicht, ebenso über den Wert freier Berichterstattung durch die Schüler.

Eine neue sehr fördersame Veranstaltung aus unserer Periode zur freien Anwendung des Wissens sind die für das Fach der Geschichte wie für andere Fächer zur Einführung gelangten kleinen Ausarbeitungen in der Klasse, die Fachaufsätze.

Mancher Geschichtslehrer zöge auch für die Reifeprüfung einen Fachaufsatz der mündlichen Prüfung vor, doch hängt die Ausführbarkeit dieses Wunsches von einer Reform der ganzen Reifeprüfung ab (vgl. Jb. XXI Einleitung S. 6 f.).

Der wichtigste Fortschritt, der innerhalb unserer Berichtszeit in Sachen der Lehrervorbildung erfolgte, ist der Erlaß der Oberschul-Seminarordnung vom Jahre 1890.

Seitdem die Oberschul-Seminare dafür sorgen, daß die jungen Historiker lernen, ihre wissenschaftliche Ausbildung für den Geschichtsunterricht praktisch verwendbar zu machen, können und sollen die historischen Universitäts-Seminare, unbekümmert um eine Rücksichtnahme auf die Schulpraxis, sich ausschließlich ihren rein wissenschaftlichen Zwecken widmen.

Um auch von dieser Stelle aus gegenüber den in der Öffentlichkeit noch immer nicht schwinden wollenden rückständigen Vorstellungen Belege von dem tatsächlichen Betrieb des Geschichtsunterrichts in der Gegenwart zu geben, füge ich anhangsweise die Themen einiger in der Klasse bearbeiteten geschichtlichen Fachaufsätze bei:

Obersekunda.

Die Tyrannis im Altertum. — Kampfspiele und Ernstkämpfe der Griechen. — Die Reformversuche der Gracchen. — Die Gegensätze zwischen Sparta und Athen. — Sullas Diktatur. — Spartas Anteil an Hellas' Weltruhm. — Die römischen Proletarier. — Der erste attische Seebund. — Marius und Sulla, ein Vergleich. — Delphi. — Die Diktatur von Postumius bis zu Caesar. — Olympia. — Der Ostrakismos. — Spartas Stärke und Schwäche.

Unterprima.

Das Endergebnis aus den Kämpfen der Germanen mit den Römern. — Das Papsttum im 13. und 14. Jahrhundert. — Theoderichs und Chlodwigs Machtstellung. — Die cluniacensische Bewegung bis zur Lateransynode von 1059. — Die Römerzüge in ihrer Wirkung auf Deutschland. — Die Persönlichkeit Karls des Großen. — Das Aufstreben der Städte im Mittelalter. — Der Vertrag von Verdun, ein Ende und ein Anfang. — Mainz im Mittelalter. — Das Emporkommen der Universitäten. — Kulturfortschritte in der römischen Kaiserzeit.

Oberprima.

Österreichs Bedeutung für die deutsche Geschichte. — Kaiser und Reichsstände im 13. und 17. Jahrhundert. — Die Straße von Gibraltar, vom Altertum zur Gegenwart. — Die Niederlande in ihrer Bedeutung für Deutschland. — Wien. — Die schleswig-holsteinsche Frage und ihre Lösung. — Frankreichs Prestige unter Ludwig XIV. — Reiter und Ritter, ein geschichtlicher Durchblick. — Die Führer in der konstituierenden Nationalversammlung. — Sizilien. — Die Reformen in Preußen nach dem Frieden von Tilsit. — Deutschlands Waterkant 1400, 1700, 1900. — Die Bedeutung der Schweiz in der europäischen Geschichte. — Staatsbehörden und Selbstverwaltung in Preußen seit Stein.

I.

Schulgeschichte

E. Schott.

Einleitung.

Ein prüfender Blick über die schulgeschichtliche Jahresernte, wie sie, freilich bei weitem nicht in lückenloser Vollständigkeit, dem Ref. vorliegt, läßt immer wieder von neuem erkennen, wie nicht nur die einzelnen Gegenstände und Themen, welche sich die verschiedenen Forscher zur Bearbeitung gewählt, eine erstaunliche Verschiedenheit und Buntartigkeit aufweisen, obwohl sie doch alle innerhalb der Geschichte des Unterrichtswesens ihren Platz finden, sondern wie weit auch die Wege der methodischen Behandlung, durch welche die Verfasser ihre vorgesteckten Fragen zu lösen suchen, in den einzelnen Fällen voneinander abzuweichen pflegen. Dieser legt den Hauptnachdruck auf die fast wörtliche Wiedergabe ausführlicher Schulordnungen und Visitationsrezesse, jener stellt die Lehrerpersönlichkeiten nach ihren pädagogischen Leistungen und sozialen Lebensverhältnissen in das Vordertreffen; ein Dritter füllt ganze Bogen mit der Aufzählung von Abiturientengenerationen. Bei aller subjektiven Freiheit, die jeder Bearbeiter erziehungshistorischer Fragen für seine Sonderzwecke mit Recht beanspruchen darf, kann doch nicht wohl geleugnet werden, daß das große Landgebiet der wissenschaftlichen Schul- und Bildungsgeschichte vorteilhafter und erträgnisreicher bewirtschaftet werden könnte, wenn gewisse gleichsam „internationale“ Grundsätze für die Bebauungsweise aufgestellt, ausgetauscht und durchgeführt würden. Nur zu einem Teil decken sich die hierbei in Betracht kommenden Vorschriften mit denen, welche der Forscher auf dem Felde der allgemeinen oder politischen Geschichte zu beobachten hat. Hier wie dort gilt freilich als selbstverständliche Forderung, daß man über dem einzelnen das Ganze nicht zu vergessen hat, daß die Detailerscheinung aus dem großen Gesamtbild der zeitgenössischen Kultur abzuleiten ist, daß der Historiker über eine Fertigkeit in der Entzifferung und Beurteilung archivalischer Dokumente verfügt, daß er zu der Erkenntnis des geistigen Entwickelungsganges bedeutsamer Vertreter ihre biographische und Memoirenliteratur beizieht und da-

durch dem großen Gewebe der Tatsachen den persönlichen Einschlag verleiht usw. Über die *Methode und die Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung* im engeren Sinn aber hat M. Wehrmann einige sehr bemerkenswerte Winke zusammengestellt, die jedem Mitarbeiter zur Nachachtung empfohlen seien. Er warnt u. a. mit Recht vor der unberechtigten Überschätzung des Materials, namentlich auch der Schulordnungen, die vielfach nur scheinbar originelles Gepräge tragen, in Wahrheit aber nur Auszüge oder Abschriften älterer Quellen seien; derartige Stücke in extenso abzudrucken, lohnt sich wahrlich nicht; gewährt doch ihre Lektüre in der Regel alles, nur keine Kurzweil. Dagegen wünscht er die Anfertigung schulgeschichtlicher Bibliographien, wie sie z. B. der wiederholt als Vorbild erwähnte Fr. Koldewey für Braunschweig geschaffen, ferner namentlich die Sammlung alter Schulbücher, auf deren Bedeutung schon Kehrbach immer wieder hinwies. Dadurch würde allmählich ein Kanon der in Deutschlands Schulen früher benutzten Unterrichtsmittel aufgestellt werden können, der eine sichere Grundlage bildete für weitere Rückschlüsse auf Umfang und Richtung des jeweiligen Lehrbetriebs. Auf die Frage nach der Vorbildung der Lehrer in der Vergangenheit weist Wehrmann noch besonders hin; neben eigenen Aufzeichnungen und Gelegenheitsschriften kommen hierbei die Universitätsmatrikeln und Anstellungsakten als Quellen in Betracht. Und wenn er endlich zu eingehenderer Erschließung der Geschichte des Mädchenschulwesens aufmuntert, so deutet er damit auf einen Zweig unserer Wissenschaft, der noch bedauerlich wenig zahlreiche Früchte gezeitigt hat; statistische Unterlagen fehlen hier so gut wie gänzlich; sein Appell an die Lehrerinnen zur Beihilfe sei deshalb auch an dieser Stelle wiedergegeben.

Aber um solch großen, weitgespannten Zielen näher zu kommen, wie sie Wehrmann in diesen Richtlinien für die bildungsgeschichtliche Wissenschaft als Ganzes betrachtet feststellt, darf der „Kleinbetrieb" monographischer Einzelarbeit keinen Augenblick rasten im Herbeischaffen von Steinen zum Gesamtbau. Und welch gewaltige Menge von Detailfragen es hier zu lösen gibt, wie sich hier für jeden Forscher eine reiche Auswahl von abgegrenzten Stoffgebieten vorfindet, durch deren Behandlung er der Totalwissenschaft zu dienen vermag, weist R. Galle an dem Beispiel des Mittelalters, also „der deutschen Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte der ältesten Zeit", einleuchtend nach. Hier, wo von einer selbständigen pädagogischen Disziplin noch nicht gesprochen werden kann, wo die Grenzen zwischen dem, was direkt dem Unterricht und der Erziehung dient, und dem, was als eigentliche Fachliteratur der Medizin, Jurisprudenz oder Theologie zu betrachten ist, sich kaum festnageln lassen, hier gilt es, die überlieferten gelehrten — oder auch popularisierten — Denkmäler durch Einzeluntersuchung auf ihren didaktischen Gehalt zu prüfen. Am ergiebigsten wird sich hierbei das Reich der Theologie erweisen bei der unermeßlichen Bedeutung, welche die Religion für das ganze mittelalter-

liche Leben und Denken hatte. Hier werden z. B. „die zunächst für Geistliche bestimmten Werke, die Confessionalia und Beichtspiegel, die Poenitentialia und Bußordnungen, die Sakramentenlehren, Plenarien und vieles andere unzweifelhaft Ausbeute liefern, das eine Mal für die geschichtliche Ausbildung katechetischer Formeln und Kompendien, ein anderes Mal für die tatsächliche Ausübung des religiösen Jugend- und Volksunterrichts“. Hier ist bei den Psalterkommentaren auf ihren etwaigen unterrichtlichen Gebrauch zu fahnden, bei den Interlineargiossen und -versionen nach ihrer Bestimmung zu Schul- und Lehrzwecken zu spüren etc. Dasselbe trifft für die Handschriften mathematischen und realistischen Inhalts zu, und endlich muß tropfenweise aus dem Wirrsal der Betätigungen des äußeren Lebens das zusammengetragen werden, was — auch in bildlichen Darstellungen — sich irgendwie auf Erziehung und Unterricht bezieht. Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, welche ja eine systematische Inventarisierung und Katalogisierung des gesamten überlieferten erziehungsgeschichtlichen Materials auch für das Mittelalter bereits angebahnt und begonnen hat, kann hierbei der fortgesetzten Beihilfe der Kleinarbeit nicht entraten. Die Fragen nach dem Was? und Wie? beantworten für die letztere eben solche Ausführungen, wie die angeführten von Galle und Wehrmann; in dankenswerter Weise öffnet ja die Gesellschaft immer von Zeit zu Zeit derartigen „hodegetischen Skizzen“ die Spalten ihrer „Mitteilungen“.

Aus dem engeren Rahmen dieser „Mitteilungen“ hat sich zum erstenmal der von der „Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulgesch.“ herausgegebene *historisch-pädagogische Literatur-Bericht über das Jahr 1906* losgelöst, um als selbständige Druckschrift vor die Gelehrtenwelt zu treten. Schon äußerlich bietet eine solche Sonderpublikation dem Leser wesentliche Erleichterungen gegenüber dem bisher gebräuchlichen Zerlegen des Berichts in mehrere Einzelnummern der „Mitteilungen“. Vor allem aber erweckt die geschlossene Einheit dieses „Beiheftes“ einen richtigen Eindruck von der Gesamtarbeit alles dessen, was auf dem abgesteckten Forschungsgebiet in Jahresfrist geleistet wurde. Wenn das Vorwort selbst darauf hinweist, daß „hinsichtlich der Abgrenzung der in Betracht zu ziehenden Literatur hier und da des Guten zu viel geschehen sei“, so dürfte dieses Urteil zutreffen; es finden sich in der Tat manche Erscheinungen aufgeführt und besprochen, deren Inhalt zunächst in recht losem Zusammenhang mit geschichtlichen Unterrichts- und Erziehungsfragen zu stehen scheint. Aber gewiß ist der Grundsatz richtig, lieber manche nebensächliche Einzelheit zu verzeichnen, als eine einzige wichtige Hauptsache zu übergehen. Zweifellos geben diese Jahresberichte der genannten Gesellschaft, der z. B. für das vorliegende Heft ein Stab von 22 Mitarbeitern seine Dienste lieh, eine Übersicht über die Literatur, wie sie vollständiger sich nirgends erzielen läßt. Durch die Unparteilichkeit und Sachkunde, mit der die Berichterstattung dort geleistet wird, hebt sich diese regelmäßig wiederkehrende

Veröffentlichung über das Gepräge einer sozusagen lediglich notwendigen „beruflichen" Verpflichtung, welcher die Gesellschaft als literarisches Zentralinstitut für die historisch-pädagogische Forschung nachzukommen hat, hinaus zu dem Verdienst einer sehr willkommenen wissenschaftlichen Gabe, die ihren bleibenden Wert in sich trägt.

I. Allgemeine Bildungs- und Erziehungsgeschichte.

A. Geschichte einzelner pädagogischer Disziplinen und Betätigungen.

1. Schriften zusammenfassenden Charakters.

Die Zahl der Sterne erster und zweiter Größe, deren Glanz in die Geschichte der klassischen Philologie, wie in den Werdegang der Unterrichtslehre einen gleich hellen Schein wirft, ist nicht allzugroß. Dies lehrt z. B. das Durchblättern eines Buches, wie A. Gudemans *Grundriß zur Geschichte der klassischen Philologie*, der, bisher nur in der englischen Fassung vorliegend, aus Anlaß einer Übertragung ins Deutsche durch seinen Verf. eine völlige Neubearbeitung erfahren hat. Für solche Persönlichkeiten, auf welche die eben gestellte Bedingung zutrifft, wie Vittorino da Feltre, Erasmus, Agricola, Melanchthon, Gesner, Friedr. Aug. Wolf etc., sind die biographischen Hauptdaten übersichtlich zusammengestellt und das wichtigste Quellenmaterial bibliographisch verzeichnet. Doch überwiegt auch hier, der Bestimmung des Buches entsprechend, das altsprachlich-philologische Element; für sein eigentliches Thema enthält das Werk eine Fülle sorgfältig geprüfter Gelehrsamkeit und wichtiger Literaturnachweise.

Ebenso spielt von dem reichen Inhalt des Bandes in Hinnebergs *Kultur der Gegenwart*, welcher *der griechischen und lateinischen Literatur und Sprache* gewidmet ist und der zuerst von der ganzen Enzyklopädie eine 2. Auflage zeitigte, nur sehr weniges in das immerhin auf eine gute Wegstrecke angrenzende Nachbarfeld der Geschichte der Pädagogik herein. Da, wo K. Krumbacher die griechische Literatur durch das Mittelalter geleitet, findet er gegen das Ende seiner Darlegungen eine feinsinnige Vergleichung zwischen dem byzantinischen und dem italienischen Humanismus, und ein ergänzendes Gegenteil hierzu hat E. Norden in seiner Studie über die lateinische Literatur im Übergang vom Altertum zum Mittelalter geschaffen, wo er sich bemüht, in der Kürze, die ihm der vorgeschriebene Rahmen auferlegte, die karolingische Renaissance zu beleuchten und die Riesengestalt Karls d. Gr. auch bildungsgeschichtlich ins richtige Licht zu rücken.

Von Publikationen, welche von der Zinne der Gegenwart aus die ganze historische Entwickelung der Unterrichts- und Erziehungswissenschaft zu überschauen versuchen, liegt diesmal nur W. Toischers *Geschichte der*

Pädagogik vor. Sie bildet einen Bestandteil der Sammlung Kösel, welche, äußerlich in ein wohltuend schmuckes Gewand gekleidet, die Verfasser ihrer Bändchen in erster Linie aus den Reihen der katholischen Gelehrten zu holen pflegt. Bei allem Streben nach Objektivität, welches das Unternehmen als wesentlichen Grundsatz auf seine Fahne geschrieben hat, und welches auch der Schöpfer des vorliegenden Werkchens zu betätigen offenkundig sich bemüht, ergibt sich eben doch, von jenem Standpunkt aus, unleugbar eine gewisse von ähnlichen zusammenfassenden Darstellungen abweichende Verschiebung und Beleuchtung des in seinem Hauptinhalt ja unverrückbar vorgeschriebenen Stoffgebiets, die aber keiner besonderen Rechtfertigung bedarf, sondern auch des vollen Interesses wert ist. Manches, was sonst vielleicht nur flüchtig gestreift wird, ist hier ausführlich behandelt, wie z. B. die allmähliche territoriale Ausbreitung der Pädagogik der Jesuiten; anderes, wie z. B. Luthers Bedeutung, wird nur mit wenigen Richtlinien gekennzeichnet; sollten nicht wenigstens einige Ortsnamen und Jahreszahlen die Hauptstationen von Comenius' buntbewegtem Lebensgang festnageln? Das Abschätzen der historischen Bedeutung einzelner Persönlichkeiten bleibt natürlich dem jedesmaligen Verf. eines derartigen Umrisses überlassen; subjektive Beurteilung, die ja auch ihr Recht hat, wird sich hierbei nie gänzlich ausschalten lassen (cf. Jb. XXI, 5); möchte man aber nicht auch einem Vittorino von Feltre, Bugenhagen, Petrus Ramus, Kromayer, Niethammer u. a. einmal begegnen, wenn z. B. die Namen eines Cuspinianus, Vierthaler, Zerenner, Hergenröther aufgeführt sind? Und bei der Wertung der bildungsgeschichtlichen Verdienste des „aufgeklärten Despotismus" sollte die „Hohe Karlsschule" wohl nicht übergangen werden. Andererseits bemüht sich der Verf. löblich, der Eigenart des Unterrichtswesens kleinerer Landgebiete gerecht zu werden; unwesentliche Versehen (z. B. in Württemberg ist der Titel „Kollaborator" schon seit einiger Zeit abgeschafft etc.) dürfen dieses Verdienst nicht schmälern. Der frische, populär gefaßte Stil, der die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auch dem Gesichtskreis der Laien nahezubringen und anziehend zu machen wünscht, und der namentlich in Partien, wie in der Schilderung der Berliner Universität und der deutschen Hochschulen im 19. Jahrhundert überhaupt, zur Geltung kommt, wird dem Büchlein sicher viele Freunde erwerben.

Daß die Jahre, in welchen die französischen Machthaber bei Beginn des 19. Jahrhunderts über einen großen Teil deutschen Landes geboten, für das Unterrichtswesen eine Zeit vielseitiger Schädigung bedeuteten, läßt sich leicht aus den schulgeschichtlichen Einzelberichten der davon betroffenen Anstalten nachweisen. Aber erst wenn man das weite Kulturfeld des gesamten Bildungswesens jener Territorien zusammenfassend überschaut, zeigt sich klar, wie verhängnisvoll *die Bedeutung der Napoleonischen Herrschaft in Deutschland für die deutsche Pädagogik* wurde. Über diese Tatsache orientiert eine mit Geschick gearbeitete Skizze von Friedrich Kupfer.

Nicht nur mußte äußerlich der Betrieb des Unterrichts unter der Verwendung der Schulgebäude zu allen möglichen Zwecken und Einziehung der Barmittel der Anstalten zur Deckung militärischer oder sonstiger Ausgaben in empfindlicher Weise leiden; viel schlimmer war der Geist, welcher der nachwachsenden Jugend eingeimpft werden sollte durch Beschränkung der Stundenzahl für das Deutsche und Umsichgreifen des Französischen in Sprachgebrauch und Lehrplan. Und welch ertötende Gleichmacherei bekundet das gelegentliche Wort des Grandmaître de l'université impériale. „In diesem Augenblicke beginnt man in sämtlichen Lyzeen des Kaiserreiches ein lateinisches Thema zu diktieren!" Und zwar trafen diese Verhältnisse nicht bloß auf die Staaten zu, die unmittelbar zum französischen Herrschaftsgebiet gehörten; „auch in den Ländern, die nur in ein politisches Abhängigkeitsverhältnis zu Napoleon kamen, fehlte der Schule die freie, ungehinderte Entwickelung". Um so heller heben sich dann von diesem düsteren Hintergrund die damals von Preußen ausgehenden reformatorischen Bildungsbestrebungen ab, die mit zur geistigen Wiedergeburt des Volkes führten, und dem Eindringen des welschen Geistes den Strom des Neuhumanismus entgegenwarfen. — Eine weitergehende Ausführung aller dieser verschiedenartigen Betätigungen, die der Verf. gleichsam nur andeuten konnte, würde sicherlich ein höchst lebensvolles bildungsgeschichtliches Zeitgemälde schaffen.

Einer mit der Forscherarbeit und dem Quellenmaterial für Schulgeschichte eng verknüpften Frage geht R. Ullrich nach in seiner aufs gewissenhafteste durchgeführten, umfangreichen Abhandlung über *Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen.* Es ist in dieser Studie eine gewaltige Menge literarischen Stoffes nach einer klaren, zielbewußten Anordnung verarbeitet und aufgebaut, so daß Ref., obwohl ihm nur die erste Hälfte vorlag, welche jedoch vorzugsweise den historischen Gesichtspunkt beleuchtet, nicht versäumen möchte, hier auf die bildungsgeschichtliche Bedeutung der gediegenen Publikation hinzuweisen. Schon die eröffnende Bibliographie faßt all das, was über Programme und deren Abfassung und Veröffentlichung seit 1824 in allgemeinen Quellenwerken, amtlichen Verfügungen, Einzelaufsätzen etc. innerhalb des gesamten deutschen Sprachgebiets, also auch in den deutschredenden Teilen von Österreich und der Schweiz, veröffentlicht wurde, mit einer bisher wohl nie gebotenen Vollständigkeit zusammen, die nur durch gründlichste Vorarbeiten erzielt werden konnte. (Bei Württemberg dürfte hierbei übrigens schon im 1. Abschnitt Reyscher-Hirzels umfangreiche Schulgesetzsammlung, die dann im zweiten mehrmals erwähnt wird, als Fundgrube aufgeführt sein.) Und welche Fülle von unterrichts- und kulturhistorischen Anschauungen und auch Vorurteilen verbirgt sich hinter den mancherlei gesetzlichen Bestimmungen, welche Menge von fruchtbaren und auch unfruchtbaren Gedankenschöpfungen liegt in den zahllosen Einzelvorschlägen der „Diskussion in Fachkreisen" aufgespeichert, welche der Verf. in seiner

„Skizze der Entwickelung“ durch acht Jahrzehnte hindurch aufrollt von 1824 an, dem offiziellen Geburtsjahr der vom preußischen Staat befohlenen Zwangsabfassung von Abhandlungen bis auf die Jetztzeit mit ihrem ins Gewaltige angeschwollenen Strom von Programmen, die ganz Deutschland unter sich austauscht! Wie nieder wurde die geistige Höhe des akademisch gebildeten Lehrerstandes eingeschätzt, wenn noch 1848 der Minister v. Ladenberg von einem Wegfall der gelehrten Beigaben einen „nachteiligen Einfluß auf den wissenschaftlichen Sinn der Gymnasiallehrer befürchtet“! Erst 1875 erfolgte, gleichzeitig mit der endgültigen Organisation eines einheitlichen Austauschverfahrens für die preußischen Anstalten die Aufhebung der jährlichen Verpflichtung des Erscheinens einer Abhandlung. Und was vermag Form und Inhalt dieser riesigen Programmliteratur nicht alles zu lehren, wenn man sie als Ganzes betrachtet und beleuchtet! Von dem Rang eines obligatorischen Ausdrucksmittels, der ihr früher zukam, ist die lateinische Sprache längst zurückgesetzt worden; nur in Sachsen erscheint sie noch 1906 amtlich neben der deutschen, französischen und englischen ausdrücklich genannt, wenn auch nicht mehr, wie noch 1877, an erster Stelle. Seit 1892 läßt sich unter der Einwirkung der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ das Anschwellen diesbezüglicher Arbeiten unter den Programmabhandlungen verspüren. Auch die regelmäßigen Schulnachrichten, die sich scheinbar alle so ähnlich sehen, bieten doch feine Abtönungen nach dem, was ein Jahrzehnt pädagogisch und didaktisch bevorzugte, was eine Schulgattung besonders pflegt, was einer Anstalt ihr eigentümliches Gepräge verleiht: die sächsischen Schulen halten die schöne Sitte der Lehrernekrologe hoch, österreichische Berichte bieten einen Einblick in die Verwendung des Lehrmitteletats: in Schweizer Programmen findet man wohl ab und zu die Instrumentalmusik erwähnt usw. Die Humanität und Rücksichtnahme unserer Tage kennzeichnet der Umstand, daß man nicht mehr, wie früher, in den Verzeichnissen die Schüler nach der für die „Nachhut“ peinlichen Lokation, sondern nach dem harmlosen Alphabet ordnet und nur noch vereinzelt die Noten und Zeugnisse der Einzelnen urbi et orbi zu verkündigen wagt. Aus der Legion der in dem besprochenen Zeitraum an der „Diskussion“ teilnehmenden Stimmen betont Ullrich namentlich die Arbeit des Berliner Direktors B. Schwalbe (1881) und die von C. Fr. Müller 1886 bei dem preußischen Kultusministerium eingereichte Denkschrift wegen einer zu veranstaltenden Gesamtbibliographie aller deutschen Programme von 1825 bis 1885, die in gewissem Sinn, wenigstens für das letzte Vierteljahrhundert, durch Klußmanns treffliche Verzeichnisse ihre Verwirklichung gefunden hat. — Für Württemberg wird die noch bestehende Lückenhaftigkeit des Materials wohl durch die bevorstehende Abfassung einer Geschichte des heimischen Gelehrtenschulwesens einigermaßen ausgefüllt werden; daß noch keine Feder angesetzt hat, um die Programme der deutschen höheren Mädchenschulen zu sammeln und zu katalogisieren, ist ebenso verwunderlich als bedauer-

lich. In der großen übersichtlichen räumlichen und zeitlichen Zusammenfassung, wie sie Ullrich hier in vorbildlichem Sinne leistet, erweist sich diese ganze Frage als das, was sie L. Wiese einmal genannt hat, als eine „allgemeine deutsche Angelegenheit“.

Den Sonderpfad, den bei dieser Entwickelung in mehr als einer Hinsicht das Bayerland eingeschlagen hat, verfolgt E. Stemplinger ebenfalls in kurzem historischen Rückblick. Auch hier befiehlt die Schulordnung vom 10. Okt. 1824 rückhaltslos, „daß die Kataloge des Gymnasiums .... mit einem irgendeinen Gegenstand des Gymnasialunterrichts behandelnden Programm in lateinischer Sprache ausgestattet werden sollten“. Aber während dann dieser offene Zwang 1854 zur Freiwilligkeit herabgemildert wurde, setzte eine Bestimmung vom 20. Aug. 1874 wiederum fest: „Jede Studienanstalt — 1891 abgeändert in „jedes Gymnasium“ — hat in der Regel am Ende des Schuljahrs ein Programm wissenschaftlichen Inhalts zu liefern“. Gegenüber den meisten anderen deutschen Staaten, die eben um diese Zeit von der Zwangsverpflichtung Abstand nahmen, bedeutet diese Satzung doch einen gewissen Rückschritt, um so mehr, da seltsamerweise entsprechende Vorschriften von 1874, 1877 und 1894 die Realgymnasien und Realschulen in dieses „Muß“ nicht miteinschließen. Den Schlußfolgerungen des Verf. wird man gewiß beipflichten können: kein drückendes Anhalten zu wissenschaftlichen Beigaben, die, wenn gefordert, auch in ihrem idealen Wert sinken. Dagegen, wenn auch in zweckmäßiger Vereinfachung, Beibehaltung der Jahresberichte. Für die Schulgeschichte im besonderen sind ja die letzteren von hohem Wert, da sie ihr zur Forschung für jetzt und später sicheres Quellenmaterial aus erster Hand darreichen.

2. Geschichte einzelner Schulgattungen, Unterrichtszweige und Lehrfächer.

Der im vorigen Jb. (XXI, 6) geäußerte Wunsch, Wetzstein möchte dem ersten Teil seiner Darstellung der *geschichtlichen Entwickelung des Realschulwesens in Deutschland* die Weiterführung nicht lange vorenthalten, ist erfreulicherweise schon binnen Jahresfrist in Erfüllung gegangen; der vorliegende 2. Abschnitt gilt „dem Gymnasium und der Realschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“. Fern von jeder Einseitigkeit bewahrt der Verf. gerade in diesem Kapitel eine unparteiische, abgeklärte Stellungnahme, die dem berechtigten Gehalt der humanistischen so gut wie der realistischen Richtung gerecht zu werden sucht. An dem geleitenden Band einer sich von selbst ergebenden Gliederung stellt er dem pädagogischen Utilitarismus der Philanthropen und der Aufklärungsapostel das idealistische Streben des Neuhumanismus entgegen, um dann aus dem Ringen beider Lager das herauszuheben, was sich für das aufkeimende Realschulwesen ergibt. Folgt so die wertvolle Schrift in erster Linie dem breiten Strome der allgemeinen deutschen Bildungsgeschichte, so wird daneben auch für

die Einzelstaaten reiches Spezialmaterial herbeigeschafft. Für Württemberg sei hier noch daran erinnert, daß dort, was Wetzstein nicht erwähnt, die erste Realschule schon 1783 in Nürtingen gegründet und 1785 durch ein landesherrliches Reskript bestätigt wurde, unter der Bedingung, daß „dadurch den lateinischen und deutschen Schulen kein Schaden erwachse".

Im Anschluß an das 1904 erschienene Buch von W. Brecht über die Verfasser der *Epistulae obscurorum virorum* tritt E. Hora in einer durch zahlreiche Belege gestützten Untersuchung der herkömmlichen Anschauung entgegen, daß „das Latein der Epistulae im großen und ganzen die Sprache darstelle, wie sie an den mittelalterlichen Lehranstalten wirklich gesprochen wurde". Nicht nur, daß er verschiedene Ausdrücke und Konstruktionen, die man gewöhnlich als charakteristische Schnitzer der Dunkelmänner betrachtete und belachte, durch den Nachweis ihres Vorkommens an einwandfreien Stellen gefeierter Humanisten dem Reiche des Komischen zu entrücken sucht, er bestreitet auch der Latinität, wie sie Crotus vorführt, den Anspruch auf völlige literarische Neuheit, da sich eine derartige Ausdrucksweise auch in manchen früher erschienenen Schülergesprächen und Fazetiensammlungen finde. Freilich bedienen sich in diesen letztgenannten Quellen nur minderwertige Gestalten, wie unwissende Studenten, sprachliche Stümper etc. eines derartigen Küchenlateins; indem Crotus nun diese Sprechweise zum Kathederlatein der damaligen Zeit stempelt, „drückt er seine Gegner auf das Niveau von Schuljungen herab", und darin liegt, nach des Verf. Folgerungen, eine Seite der Eigenart und — kann man hinzusetzen — auch bildungsgeschichtlichen Bedeutung dieser weltberühmten Satire.

Auch das *neulateinische Schuldrama* kommt wieder zum Wort. R. Windel macht mit zwei Stücken bekannt, welche beide aus dem Jahre 1604 stammend, den von 1601—3 als Rektor in Schneeberg weilenden Johannes Forster (geb. 1576, gest. 1613 als Generalsuperintendent in Eisleben) zum Schöpfer haben. Während das eine von ihnen, „Samuel princeps Comoedia" sich im wesentlichen an die biblische Grundlage hält, ist das andere, „Ursi ultores Elisaei Tragoedia" betitelt, auch inhaltlich für die Schulgeschichte insofern bedeutsam, als darin, mit nahezu völliger Loslösung von der Erzählung des Alten Testaments, „exhibetur vitae status scholasticae". In teilweise recht lockeren Szenen kommt die moralische Verwilderung der Schüler, wie andererseits auch die trübe soziale Lage der Lehrer zu lebendigem Ausdruck. Windel benutzt diese Gelegenheit, um nachdrücklich auch auf den noch immer einer zusammenfassenden Würdigung harrenden Turbo des Joh. Val. Andreae hinzuweisen, der ebenfalls eine Satire des zeitgenössischen Schul- und Bildungswesens darstelle.

Wenn die Forderung einer frühzeitigen geschlechtlichen Aufklärung der Jugend gegenwärtig von manchen Kreisen als besonders dringend betont und erstere dabei vielfach als ein völlig neues Moment dargestellt wird, welches erst die moderne Denkweise in den Pflichtenkreis der Erziehung

einfüge, so hat die Geschichte der Pädagogik das Recht, daran zu erinnern, daß die heutigen Bannerträger dieser Bestrebungen schon in den Reihen der Philanthropen beachtenswerte und rührige Vorkämpfer für ihre Ideen aufweisen können. Dieser Frage nach der *sexuellen Pädagogik bei den Philanthropen* widmet Fr. X. Thalhofer eine grundlegende Monographie. Der historische Rückblick, den diese Schrift eröffnet, verzeichnet und prüft eine überraschend große Anzahl von Publikationen und Äußerungen, die, teils aus der Feder oder dem Munde der philanthropischen Führer (namentlich Salzmann) selbst stammend, teils, von diesen mehr oder weniger beeinflußt, von verschiedenen Ärzten, Moralisten und moralisierenden Schriftstellern (G. S. Roetger, S. G. Vogel, B. Ch. Faust, Aegidius Jais, Rehm, Hermes u. a.) herrührend, sich mit der heiklen Frage der jugendlichen Keuschheit, ihrer Förderung und Erhaltung, beschäftigen. Schon die bibliographische Zusammenstellung und kurze inhaltliche Würdigung dieser Sondergruppe von Literaturprodukten aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts muß der Thalhoferschen Schrift zum Verdienst angerechnet werden. Die Anregung zum Betreten dieses Gebietes überhaupt scheint die philanthropische Pädagogik sowohl von Rousseaus Emil erhalten zu haben, der auch die sexuelle Erziehung vom natürlichen Standpunkt aus behandelt wissen will, als auch von dem Werke des Franzosen Tissot über die Selbstbefleckung (1760), deren weite Verbreitung den Ausgangspunkt der Darstellung in den meisten späteren Schriften bildet. Die Zahl und Art der Mittel und Wege, welche die verschiedenen Autoren zur Eindämmung des Lasters und zur Belehrung der Jugend vorschlugen, zeigt eine bunte Musterkarte. Neben unglaublich Abgeschmaktem, um nicht zu sagen Taktlosem, — regelmäßiges wöchentliches Vorlesen der „mancherlei Schäden und traurigen Exempel" der Onanie in lateinischer Sprache durch einen Schüler vor versammelter Korona; Behandlung der Mutterschaft in kindlichen Merkversen usw. — bekundet sich darin viel edler Idealismus und in der Regel eine der ernsten Sache entsprechende sittliche Würde. Die meisten Philanthropen entscheiden sich für eine frühzeitige Unterweisung; über das Alter jedoch, wann, und das Verfahren, wie diese erfolgen soll, gehen ihre Ansichten weit auseinander; jedenfalls — darin stimmen alle überein — nicht an eine vereinigte Schulklasse, sondern an das einzelne Kind, am besten durch den Mund von Vater oder Mutter. Wenn Thalhofer in den Gedankengängen der Philanthropen eine zu starke Betonung der intellektuellen Aufklärung auf Kosten der religiös-ethischen Momente tadelt, so mag er bis zu einem gewissen Grade darin recht haben; immerhin wird die heutige Zeit, zumal bei einer reiferen Jugend, in Fällen solcher Belehrung neben einem warmherzigen Appell an Geist und Gewissen, doch auch mit Nachdruck die medizinischen und sozialen Bedenken, die Rücksicht auf das Gedeihen des eigenen Körpers wie auf das Wohl des ganzen Volkes, mit ins Feld führen müssen.

Daß die grundsätzliche Behandlung des neusprachlichen Unterrichts

nicht dieselbe sein könne, wie die des altsprachlichen, galt bisher in der Regel als unumstößliche didaktische Wahrheit. Mit um so größerem Interesse tritt man deshalb an die historisch-kritische Studie heran, in welcher der für eine Reform auf diesem Gebiete unablässig wirkende Gerhard Budde (cf. Jb. XX, 7 u. XXI, 6) einen „Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip“ darbietet. Natürlich setzt ein solcher Gedanke als Grundlage voraus, daß das Ziel, welches dieser beiderseitige Unterricht dann schließlich zu erreichen hat, auch im wesentlichen dasselbe sein muß. Budde erkennt ein solches in dem realistischen oder materiellen Endzweck, daß die Schüler zum vollen Verständnis der bedeutendsten Schriftsteller der betr. Fremdsprache geführt und daß sie durch ein tiefes Eindringen in die Klassiker jedes Landes einen Einblick in die historischen, literarischen und auch philosophischen Kulturleistungen jener Völker erlangen. Um aber eine solche hohe Forderung auf der Oberstufe der Schule verwirklichen zu können, muß die Mittel- und Unterstufe der formalen Aneignung der Sprache durch Förderung des Gedächtnisses und Verstandes mittels Übersetzungsübungen zusteuern. Mit diesem Dualismus, der also den ersten fremdsprachlichen Unterrichtsjahren eine wesentlich andere Richtung zuweist, als den abschließenden Oberklassen, und die ersteren zur vorbereitenden Grundlage der letzteren macht, tritt Budde in Gegensatz einmal zu dem durchgängig materialen Prinzip, nach welchem Herbart und von seinen Schülern hauptsächlich Stoy in den Sprachen nur „Handwerkszeuge“ erblickt, wie andererseits zu dem Ansinnen der schroffen Reformer im Lager der Neuphilologen, deren utilitaristischer Formalismus als letzte Richtschnur für die Pflege der modernen Sprachen nur die zu gewinnende Sprechgeläufigkeit hinstellt. Den historischen Rückhalt für Buddes fesselnde und gründliche Darlegungen bildet eine Erörterung der *Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule*, d. h. der gegen die Lehren ihres Meisters mannigfach abgetönten diesbezüglichen Anschauungen der Alt- und Neuherbartianer, die naturgemäß namentlich für die Didaktik der antiken Sprachen ausgiebig verwertet werden konnten. Zweifellos schlägt Budde mit seinen Entwürfen eine richtige Saite an; wenn so unterrichtet wird, wie er es haben möchte, dann findet sich für irgendwelches Banausentum kein Platz mehr in unseren höheren Schulen. Was er im besonderen für die pädagogische Lehrervorbildung fordert, wird jeder tiefer denkende Lehrer ohne Bedenken unterschreiben. Dagegen scheint er die Erlangung einer gewissen Fertigkeit im mündlichen Gebrauch des Französischen und Englischen als ein ebenfalls erstrebenswertes Ziel vielleicht doch — mit Rücksicht auf die nun eben einmal vorhandene Zeitströmung — zu gering zu werten (cf. Jb. XXI, 7). Jedenfalls aber erhellt aus der gediegenen Schrift, daß die Methodik gerade bei dem wichtigsten Sondergebiet der höheren Schule, den Fremdsprachen, nie stillestehen darf; tut sie dies einmal längere Zeit, dann bedeutet dieser Stillstand alsbald Rückschritt.

Daß das Endziel des altsprachlichen Unterrichts auf dem Gymnasium ein materiales, nicht ein formales sein solle, daß — mit anderen Worten — auf der Unter- und Mittelstufe die formalistischen Übungen dem Selbstzweck der grammatischen Schulung zu dienen haben, in den Oberklassen dagegen durch intensive Klassikerlektüre der Sprachunterricht zum Kulturgeschichtsunterricht werden müsse, diese grundsätzliche Bestimmung, welcher G. Budde auch schon an früheren Stellen wiederholt Ausdruck verliehen, leitet derselbe Verf. wiederum ab aus einer kurzen Auseinandersetzung über *die formale und materiale Bildung in der Gymnasialpädagogik des letzten Jahrhunderts und der Gegenwart;* als geistiger Vater des Dogmas der ersteren gilt der Philosoph Hegel, als der der letzteren Herbart.

Die bildungsgeschichtliche Wissenschaft rückt — sicherlich mit Recht — den Satz in den Vordergrund, daß sich für das Mittelalter die Unterweisung des Volkes im allgemeinen von einem spezifischen Jugendunterricht nur schwer trennen läßt; dadurch erweitert sich aber das Arbeitsfeld der historischen Pädagogik gerade für diesen Zeitraum ganz gewaltig. Denn dann müssen ganze Gruppen von Geisteswerken jener Jahrhunderte auch auf ihren didaktischen Kern hin untersucht werden, welche bis jetzt wesentlich nur als Durchleuchtungsobjekt für den Literar- oder Kulturhistoriker galten. Indem R. Galle einer Kategorie derartiger Schriften religiöser Art näher tritt, geleitet er zurückschreitend die Forschung *an die Wiege des „Biblischen Geschichtsunterrichts“*, der, auf Grund des Zutreffens des eben erwähnten Satzes, nicht erst in Luther seinen Begründer und in dessen „Betbüchlein“ sein erstes Lehrmittel gefunden hat. Schon lange vor Luther erweist sich die Zahl der „Versuche, der Erzählung der Bibel eine Form zu geben, in der sie den Lernenden und noch Ungebildeten schmackhafter und ihr Sinn faßlicher würde“, als recht erheblich und, mag auch deren innerer Wert sehr verschiedenartig sein, es klingt fast ein wenig hart, daß „allein unter dem historisch-pädagogischen Gesichtspunkt im weiteren Sinne ein Strahl der Sympathie auf jene Werke und ihre Verfertiger fällt“; gerade Galles fesselnde Erläuterungen drängen doch die Frage auf, ob jene eigenartigen Erzeugnisse durch die allmähliche Erweiterung des Inhalts dem Dogmatiker und durch ihren reichen Bilderschmuck dem Kunstgelehrten nicht auch mancherlei zu sagen wissen. Zur genaueren Untersuchung greift Galle drei Gruppen biblischer Geschichten heraus, „die einen hervorragenden Platz in der Entstehungsgeschichte des Biblischen Unterrichts beanspruchen“: 1. die Biblia pauperum, die „ausgebildetste Blüte der Typologie“, deren didaktischer Zweck namentlich aus ihrer Bevorzugung des Bildes und der großen Anzahl von Handschriften und Drucken mit deutschem Text gefolgert werden kann; sie diente wohl hauptsächlich dem Priester in seiner Eigenschaft als Lehrer und Unterweiser des Volkes und der Jugend. 2. Das speculum salvationis humanae (ca. 1324 entstanden), das in erster Linie ein Laienbuch war; während das typologische Element zurücktritt, erweitert sich der Stoff-

kreis der menschlichen Erlösung durch Zurückgreifen bis auf den Sündenfall. 3. Die Passionalen oder Passionen; ihre Eigenart zeigt z. B. ein 1480 bei Anton Sorg in Augsburg erschienener „loblicher passio". Um die Bearbeitung von solchen illustrierten Biblischen Geschichtsbüchern machte sich u. a. auch der berühmte Straßburger Kanzelredner Geiler von Kaisersberg verdient, sowie zwei Männer, deren Namen auch sonst in der Geschichte der Lehrbücherliteratur ab und zu genannt zu werden verdienen, der Humanist Ringmann Philesius, der Schöpfer der merkwürdigen Grammatica figurata (cf. Jb. XX, 9) und Johann Greußer, der Verf. einer bei dem Unterricht eines Hohenzollernprinzen verwendeten lateinischen Grammatik (cf. Jb. XX, 9 u. XXI, 11). In der künstlerischen Ausschmückung dieser Werke — anschauliche Proben sind in Galles Abhandlung eingestreut — bilden die Passionen von Lucas Cranach d. Ä. und Albrecht Dürer einen Höhepunkt. Mit einer Bibliographie der nicht-lateinischen Prosa-Passionsbücher, die bis zu Luthers „Betbüchlein" (1529 zuerst mit Beifügung des Passionale erschienen) herabreicht, findet Galles verdienstvolle Arbeit ihren Abschluß, die auf einem Gebiete bahnbrechend voranschreitet, dem die pädagogisch-historische Forschung bisher so gut wie gänzlich den Rücken gekehrt hatte.

3. Geschichte von Schulbüchern und Lehrmitteln.

Auf einen Vertreter des fränkischen Frühhumanismus, der „noch in dem dürren Boden der Scholastik wurzelnd nach der sonnigeren Renaissance hinüberstrebt", weist Friedr. Beyschlag mit einem kurzen Worte hin, nämlich auf den Mag. *Petrus Popon*, dessen im übrigen ziemlich unerschlossener Lebenslauf in das letzte Drittel des 15. Jahrhunderts fällt. Neben anderen schon bekannten Werken erscheint Popon als Verfasser einer lateinischen Schulgrammatik, die wohl das lobenswerte didaktische Ziel verfolgte, in die trockenen Furchen des damaligen Lehrbetriebs nach Donat und Doctrinale etwas frischen Samen einzustreuen. Von den 5 verschiedenen Ausgaben, welche Beyschlag namhaft macht, bezeichnen drei 1499 als Druckjahr, zwei Nürnberg als Ausgabeort. Dieses wiederholte Erscheinen in engem räumlichem und zeitlichem Rahmen zeugt für die Beliebtheit des Schulbuchs.

Vielleicht kein Schulfach ist für die Geschichte der Methodik so lehrreich, als das Rechnen, wo es bei jedem neuen Lehrmittel die Grenzlinie zwischen mechanischem und intellektuellem Verfahren festzustellen gilt. Deshalb verdienen auch hierher gehörige Unterrichtsbücher von hohem Alter besondere Beachtung. J. Heigenmooser, der mit Vorliebe dem Werdegang gerade dieses Zweiges nachgeht (cf. Jb. XXI, 9), behandelt diesmal das eigenartige *Rechenbuch von Johann Böschenstein*, das, 1514 erschienen, in der Reihe der deutsch gedruckten Rechenbücher das vierte ist. Der Verf. (1472—1540), von Hause aus ein Eßlinger und seinem Beruf nach ein Priester, trug auf seinem unruhigen Wanderleben viel zur Wieder-

erweckung der hebräischen Sprache bei, die er an zahlreichen Orten lehrte, so daß er sich mit Vorliebe als „Kayserl. Majestät gefreyter hebräischer Zungenmeister“ bezeichnete. Daneben gab er sich, wohl aus pekuniären Gründen, noch mit dem Rechenunterricht ab. Sein kleines Werkchen, das merkwürdigerweise auf seinem Titelblatt eine Rechenmeisterin aufweist, ist, nach Heigenmooser, das erste deutsche Rechenbuch für Kinder und Anfänger: als solches verzichtet es auf gelehrtes Beiwerk und weitausholende Einleitung, wie sie die gleichzeitigen lateinischen Arithmetiklehrmittel zu bieten pflegten. Auch wendet er sich (mit Ausschluß des Linienrechnens) nur dem Zifferrechnen zu. Manche seiner methodischen Erklärungen (so z. B. beim Addieren und Subtrahieren) sind von einer geradezu vorbildlichen Kürze; andererseits finden sich da und dort bedenkliche Flüchtigkeiten. Didaktisch zieht er in anfechtbarer Weise ab und zu das Schwerere vor dem Leichteren bei. Doch bemüht er sich, die Schüler zum Selbstdenken anzuregen, und auch aus diesem Grund verdient sein Büchlein eine bleibende Stelle in der Frühgeschichte des Elementarunterrichts.

*Schulbücher*verzeichnisse, wie sie R. Windel einem Bericht der Franckeschen Stiftungen von 1736 entnimmt, sind stets besonders wertvoll. Unter den Lehrmitteln, die damals an „der Lateinischen Schule des Waysenhauses zu Glaucha vor Halle“ sich in den Händen der Zöglinge befanden, sind namentlich beachtenswert die dem deutschen, arithmetischen und neusprachlichen Unterrichte dienenden, wie z. B. „H. Freyers Anweisung zur teutschen Orthographie“, ein „Rechenbuch“, eine „französische Grammatik“ und „die Frantzösische Zeitungen“.

Goethes Schwager, Johann Georg Schlosser, hat u. a. auch einen *Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk* geschrieben (1771), der nicht nur durch die zahlreichen Ausgaben, die er erlebte, sondern auch durch sein Verhältnis zu dem fast gleichzeitigen (1772) „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute“ von Rochow in der Bildungsgeschichte einige Beachtung verdient. Während in dem letzteren Werke, das hernach die größere Berühmtheit erlangte, mehr die praktische Belehrung des Bauernstandes ihren Ausdruck erhielt, trägt Schlossers Schrift ein stark idealistisches Gepräge, das aus dem Boden der gemütvollen Humanität seines Verf. entsprossen ist und eine gewisse dichterische Höhe erklimmt in dem anschaulichen, sonnenreichen Preis des einfachen Landlebens und seiner Naturreize durch Töne, wie sie schon Albrecht v. Haller in seinen „Alpen“ angeschlagen hatte. Diese sozialpädagogische Tendenz, die sich hier in Schlossers und Rochows Werken bekundet, rückt v. Kozlowski literargeschichtlich in die richtige Stelle ein durch Hinweis auf manche poetische Produkte jener Zeit von Gleim, Joh. Martin Miller u. a., die auch dem Denken und Treiben der ländlichen Bevölkerungsschichten gelten. Für Schlossers philosophische Anschauungen, die sich durch das ganze Werkchen verspüren lassen, ist es bezeichnend, daß er die lehrende

Person seines Katechismus, den Verwalter, als eine Art xenophontischen, aber ja nicht platonischen Sokrates gedacht wissen will. Ließen sich vielleicht die Anregungen, die Schlosser „zu Treptow an der Rega als Erzieher im fürstlichen Dienste des Herzogs Friedrich von Württemberg" empfangen, im einzelnen noch feststellen und in seinem „Katechismus" aufzeigen?

4. Geschichte der Fürstenerziehung.

In *Friedrich Delbrücks „Denkwürdigkeiten"*, welche, soweit sie erhalten sind, G. Schuster aus dem Kgl. Hausarchiv zu Charlottenburg ans Licht gezogen und nunmehr mit Einleitung und Anmerkungen versehen in 3 Bänden der Mon. Germ. Paed. unter dem Titel: *Die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. und des Kaisers und Königs Wilhelm I.* herausgegeben hat, erhält derjenige Zweig der historisch-pädagogischen Wissenschaft, dem die Erforschung der Geschichte der Fürstenerziehung obliegt, eine sehr wertvolle Bereicherung. Denn dieses Werk handelt von der wichtigen Zeit der ersten geistigen Befruchtung und Ausbildung zweier Königssöhne, die später als Herrscher wirkungsvoll, ja zum Teil weltbewegend in die Geschicke unseres Volkes eingreifen sollten; durch nahezu ein Jahrzehnt ziehen sich diese, nur leider nicht lückenlosen Aufzeichnungen hin, in der Regel Tag für Tag unter dem Eindruck unmittelbarer, frischer Erinnerung das Erlebte und Erstrebte wiedergebend; ihre Ausführlichkeit und Gründlichkeit läßt das allmähliche Anschwellen und Ausreifen dieses Bildungswerkes fast Schritt für Schritt verfolgen, und ihr Verf. endlich ist ein Mann von lauterem Charakter, rührender Pflichttreue und vielseitigem Wissen — durchweg Momente, welche die Bedeutung dieser Publikation als fürstenerziehungsgeschichtliches Quellenwerk in verstärktem Maße betonen. Die nächstliegende Frage, die sich an sein Erscheinen knüpft, ist wohl die: Läßt sich durch diesen urkundlichen Beleg von Delbrücks Tun und Wollen das scharfe Urteil der neueren Kritik, welche das pädagogische Ergebnis dieses Mannes an seinen fürstlichen Zöglingen nicht allzuhoch einzuschätzen liebt, entkräften? Gewiß ist das harte Wort des Freiherrn vom Stein, in dem er zweifellos auch unter dem Druck starker persönlicher Abneigung die Wirkung von Delbrücks 8 jähriger Tätigkeit an dem jungen Friedrich Wilhelm zusammenfaßte: „Der Kronprinz ist weder erzogen noch unterrichtet", in dieser Einseitigkeit maßlos und unrichtig; vielmehr erhellt jede Seite dieses Journals unzweideutig, wie sich der gewissenhafte Mentor unablässig bemühte, seinen Schülern neue und immer wieder neue Anregung zuzuführen. So ist die Zahl der Schriften, in deren Inhalt die Prinzen schon frühzeitig eingeweiht werden, eine verblüffend große, und die reiche Sammlung der hierbei erwähnten Titel ist ebenso erziehungsgeschichtlich, wie literarhistorisch wertvoll. Delbrücks Vorgehen trägt, zumal in den Anfangsjahren, einen starken Einschlag von philanthropischer Anschauung und Methode, in deren Bannkreis er selbst damals stand; in ihr mag einerseits ein gewisser Hang zum Frühreifen und Vorzeitigen wurzeln, der sich

z. B. zeitweise in der Auswahl der Lektüre geltend macht; ihren Grundsätzen entsprechend tritt aber auch im Unterricht der Prinzen von früh an das Mittel der Anschauung in weitem Sinn in sein Recht; neben den von Schuster verdienstlicherweise in Faksimiles beigefügten Briefen und Stilübungen der Knaben finden sich u. a. auch etliche gar nicht übel gelungene Zeichnungen von ihrer jugendlichen Hand. Auf Einzelfragen, wie z. B. nach dem auffallend späten Einsetzen des Lateinunterrichts, kann hier nicht näher eingegangen werden. Eine unparteiische Beantwortung der oben gestellten Hauptfrage wird aber an dem Zugeständnis nicht vorbeigehen können, daß diesem ganzen Memoirenwerk, wie eben seinem Verf. selbst, der frische Schwung des Großzügigen und Weitblickenden abgeht; es lagert über dem gesamten Gebaren des weichherzigen und gefühlvollen Mannes in Wort und Werk der lähmende Nebel des Hausbackenen und Nüchternen, und insofern mochte der Freiherr vom Stein nicht Unrecht haben, wenn er überzeugt war, daß Delbrück auf die Dauer nicht die Persönlichkeit sei, welche den zu Jünglingen heranreifenden Fürstensöhnen sattsam zu imponieren vermöchte und sie für ihre Herrscherpflichten zu stählen berufen sei, wie sie ihrer im Hinblick auf den aus tiefer Not neu erstandenen Staat harrten. — Aber trotz dieses mehr negativen Gesamtentscheids ist das Werk mit seinem intimen Einblick in das preußische Hofleben nach vielen Seiten interessant, und — es sei dies ausdrücklich nochmals festgenagelt — durch die Genauigkeit seiner Angaben als unterrichtsgeschichtliche Quelle mustergültig. Der Dank hierfür gebührt ebenso sehr dem Herausgeber für seine sachliche und gründliche Besorgung, als dem guten Delbrück für seine fleißige Feder, die unserer erziehungsgeschichtlichen Forschung eine Fülle von Stoff zur weiteren Einzelbearbeitung geschaffen hat.

B. Geschichte der Schriftsteller und Schulmänner.

1. Deutsche Schriftsteller und Schulmänner.

Eine so eigenartig vielseitige und bedeutende Persönlichkeit auch *Nicolaus von Cues* (1401—64) als Philosoph und Theologe, Naturforscher und Arzneikundiger, Mathematiker und Astronom war — legte er doch z. B. schon dem Basler Konzil eine Abhandlung über die Verbesserung des Kalenders vor und vertrat als ein Vorläufer des Kopernikus die heliozentrische Anschauung, — für die Bildungsgeschichte im engeren Sinn ist er doch wohl nur als Begründer der Bursa Cusana zu Deventer beachtenswert. Darum ist hier auch — neben der biographischen Skizze — in erster Linie aus der Schrift. in welcher Jakob Marx den „geistesmächtigen Kardinal und Bischof von Brixen", „den größten Sohn des schönen Mosellandes", in hohen Tönen preist, dasjenige Kapitel herauszugreifen, welches die Stiftung dieses Klerikal-Seminars behandelt. Seine ältesten Statuten, deren Wortlaut beigedruckt ist, stammen aus dem Jahre 1469; als Norm für die äußere

Lebensführung der Zöglinge sollte das Haus der Brüder vom gemeinsamen Leben zu Deventer dienen. Die späteren Schicksale dieser Anstalt gestalteten sich insofern trübe, als durch die Losreißung der Niederlande von Spanien und ihre Calvinisierung die Schöpfung ihrem ursprünglichen Zweck, katholische Geistliche heranzubilden, entzogen wurde trotz aller Gegenbemühungen von seiten der Hospitalrektoren aus Cues, denen nach der Bestimmung des Begründers die Oberaufsicht über die Burse zustand.

Die literarische Tätigkeit des schriftstellerisch ungemein produktiven Priors der Benediktiner-Abtei Laach, Johannes Butzbach (1477 od. 78 bis 1526) mußte sich durch die bisherige Gelehrtenkritik eine recht verschiedenartige Abwägung gefallen lassen. „Wir erfahren aus seinen Mitteilungen kaum etwas, was wir nicht schon anders woher wüßten", lautet das eine Urteil, während ihnen ein anderes „neben ziemlich vieler Spreu noch gar manches recht wertvolle Körnchen bester Frucht" zuerkennt. Ein neuer warmer Fürsprecher ersteht nun dem fleißigen Humanisten in H. Fertig, der eindringlich für eine gerechte Wertschätzung seines berühmten Landsmanns aus dem freundlichen Mainstädtchen Miltenberg eintritt. Unter dem Titel *Neues aus dem literarischen Nachlasse des Humanisten Johannes Butzbach* hat er eine gründliche, tiefgehende Studie geschaffen, die zumal in den Anmerkungen eine erstaunliche Fülle von Quellenmaterial aufführt und so die reifen Früchte mühevoller „lucubrationes" in sich verkörpert. Gewiß darf die Unterrichtsgeschichte des ausgehenden 15. Jahrhunderts an einem Manne, wie Piemontanus, nicht gleichgültig vorbeischauen, der in seinen Knabenjahren das düstere Elend einer finsteren Prügelschule und in seiner Wanderzeit den ganzen Jammer des Vagantentums durchkosten mußte. Für die Beleuchtung dieser damaligen Zustände darf sein „Hodoporikon" als eine beachtenswerte bildungshistorische Quelle gelten, an der höchstens zu bedauern ist, daß sie nicht auch, wie die bekanntere Autobiographie des Thomas Platter, in deutscher Sprache abgefaßt wurde. Aus der Fülle der prosaischen und poetischen Werke des Piemontanus hebt dann Fertig einzelne heraus, um sie — wenigstens in der Hauptsache — zum Abdruck zu bringen, darunter einige als erstmalige Veröffentlichung. In diesen Erzeugnissen weitschichtiger Kompilation, wie z. B. in den beiden Abhandlungen an Rolandswerther Nonnen über gelehrte Frauen, bzw. über berühmte Maler steckt freilich „ziemlich viele Spreu", aber doch tritt darin z. B. auch manche Vertreterin weiblicher Gelehrsamkeit auf den Plan, die Zeugnis ablegt von dem Eindringen der humanistischen Bildungswellen und der Vorliebe für literarische Betätigung in gewisse Kreise der Frauenwelt. Das Verzeichnis von seinen eigenen Schriften, welches Butzbach selbst an den ihm befreundeten Schotten-Abt Trithemius richtet, ist leider nicht vollständig. Wenn er aber von seiner Zeit einmal klagt: sicut laudatores habemus plures, ita et vituperatores quam plurimos, so dürfte sich jetzt unter dem Einfluß der vorliegenden

Arbeit dieses Zahlenverhältnis der Parteien wohl zugunsten des Piemontanus und seiner hinterlassenen Werke verschieben.

Seit der Geburt des *Sleidanus*, des historiographus protestantium, wie er sich mit hohem Selbstgefühl in einem Brief an König Heinrich VIII. unterzeichnete, waren 1906 vierhundert Jahre verflossen. Eine von A. Krieg aus diesem Anlaß verfaßte Gelegenheitsschrift beleuchtet den interessanten Mann sinngemäß namentlich als Historiker, als Protestant und als Politiker, also von den drei Seiten, die in seinem Lebensbilde wohl den stärksten Einschlag ausmachen. „Ein Beitrag zur Geschichte des elsässischen Humanismus" ist die Studie insofern auch, als sie in seinen Kommentaren den Höhepunkt der humanistischen Historie erblickt und diese seine Lebensarbeit aus dem fruchtbaren Boden des bewegten Lebens in dem damaligen Straßburg erwachsen ist; und wenn Sleidanus in seinen Geschichtswerken die Zeitgenossen gerne auf ihre Stellung zu der humanistischen Wissenschaft anschaut, so bekundet diese Gepflogenheit, wie sehr er sich selbst als ein Glied der großen internationalen Humanistengemeinde fühlte.

In dem *Hausbuche des Goldberger Lehrers Zacharias Bart* (1529—1612) besitzt die Breslauer Stadtbibliothek eine für unsere Kenntnis der Schicksale dieser durch Valentin Trotzendorf zu europäischer Berühmtheit gelangten Schule eine wertvolle zeitgenössische Quelle. Wird sie doch von G. Bauch, der einen Teil ihrer Blätter veröffentlicht, ausdrücklich als diejenige Fundgrube bezeichnet, aus welcher, zumal aus ihrem Kapitel de origine et conservatione scholae Goltbergensis, die späteren Berichterstatter, in erster Linie Johannes Claius Hertzbergensis ihre Notizen über die gefeierte Bildungsanstalt herholten. Aus der Lebensbeschreibung, welche Zach. Bart an die Spitze seiner nicht gerade in klassisch ausgefeiltem, aber dafür um so leichter lesbarem Latein abgefaßten Aufzeichnungen stellt, lernen wir in dem Verf. kennen einen tüchtigen Hausvater, der redlich für seine zahlreiche Kinderschar sorgt, einen geachteten Bürger, dessen Wort im Stadtrate seines Wohnortes etwas galt, und einen Schulmann, der sich offenbar mit der Unterrichtsanstalt, an der er so lange (1552—1612) wirkt, eng verwachsen fühlt. Sind auch seine chronologischen Angaben, z. B. über Trotzendorfs Lebensgang, keineswegs einwandfrei, so ist doch die Liste aller an der Goldberger Anstalt im 16. Jahrhundert wirkenden Rektoren und Lehrer von ebenso allgemein schulhistorischem, wie insbesondere für die schlesische Lokalforschung von personalgeschichtlichem Werte. Daß in der Trotzendorfschen Schulordnung von 1546, die Bauch in ihrer ursprünglichen Fassung zum Abdruck bringt, auch „arithmetica, sphera, musica", sowie „eczliche principia philosophiae naturalis" vorgemerkt sind, ist als offenkundiger Lufthauch eines gewissen realistischen Unterwindes immer wieder hervorzuheben. Die verschiedenen Briefe endlich von Trotzendorf und anderen Absendern, mit denen Bauch seine fesselnde Publikation schließt, würden an Klarheit noch gewinnen, wenn der Herausgeber nur jedesmal mit wenigen Worten ihren ursächlichen

Zusammenhang angedeutet hätte; wohltuend berührt das Schreiben Melanchthons an den Herzog Georg von Liegnitz und Brieg vom März 1554, worin der praeceptor Germaniae warm eintritt für die „schul tzum Goltberg“, welche „in E. F. G. land seer grossen nutz geschaffen“.

Der pädagogischen Reformschrift aus dem Jahre 1649, welche den Titel führt: *Johann Justus Winckelmanns „Einfältiges Bedencken“* und die W. Diehl aus dem Dunkel der Vergessenheit ans Tageslicht gezogen hat, kann man nur wünschen, daß noch heutigentags recht viele sie zur Hand nehmen, denen die Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses ebenso als moralische Pflicht jedes einzelnen wie als nationale Schuld des ganzen Volkes erscheint. Ein solch hohes Lob verdient dieses alte Büchlein vielleicht am meisten deswegen, weil sein schlichter Inhalt sich ausweist nicht als die Schöpfung eines fachmännisch und schulmäßig durchgebildeten Pädagogen, sondern als die Überzeugung eines deutschen und evangelischen Mannes von klarem Blick und gesundem Urteil, nicht als die starre Durchführung eines bestimmten didaktischen und methodischen Systems, sondern als ein Ausfluß der geraden Vernunft und der warmen Liebe zur Jugend. In dem Jahre, in welchem endlich „der verfluchter Landsverderblicher Bluhttriefender Krieg gäntzlich bey unß aufgehoben“, da legt Winckelmann die Hauptmängel, „Warum die Jugend in den Schulen aufgehalten werde“, einmal der Obrigkeit zur Last, welche die Praeceptores zu elend besolde, das Lehramt an den Meistbietenden versteigere, und bei der Bestallung die „Anverwanten, Schwäger und Freunde zu solchen Diensten befordere“, sodann den Eltern, von denen manche ihren Kindern „alzuhart, streng, tyrannisch und unbarmhertzig“ sind, während andere „den eingefressenen Schulstaub und die Esels-Arbeit mit des Teuffels Danck und Stanck belohnen“, ferner den Lehrmeistern, deren etliche „die Jugend gantz mörderischer Weiße aus Fahrlässigkeit und Faulheit verseumen“, „der Schulstraf deren von Birckenfeld und Steckenroht nicht zu gedencken“, und endlich der Jugend selbst, welche häufig aus der Schule ein „stabulum lutulentum omnis impietatis, injustitiae, scelerum“ macht. Wenn Winckelmann so mit sicherer Hand den Finger gerade in solche Wunden legt, an denen das damalige Bildungswesen besonders krankte, so weiß er im zweiten positiven Teil für jeden dieser 4 Faktoren Heilmittel und Reformvorschläge darzubieten, die vielfach geradezu einen überraschend modernen Anstrich zeigen: Einsetzung eines staatlichen General-Inspektors über alle Landschulen, der auch die Lehrbücher zu approbieren hat und dem für die Ortsaufsicht die Geistlichen zur Seite stehen, Anlegung von öffentlichen Bibliotheken, Förderung der Unterweisung der Mädchen, die „wan das ingenium bey ihnen gut ist, darneben andre Sprachen, sonderlich aber die Lateinische erlernen“ sollen, Benützung mnemotechnischer Unterrichtsregeln, Gewährung von Stunden „zur ehrlichen Ergetzung oder nutzlicher Kurtzweil“ für die Knaben usw. Die zahlreichen Zitate und Belegstellen aus heidnischen und christlichen Schriftstellern aller Jahrhunderte tragen der

Sitte der Zeit Rechnung, durch möglichst viele Exempel die Behauptungen zu erhärten und die Belesenheit des Verf. zu beurkunden; aus ihrem bunten Kranz hebt der Herausgeber namentlich Keckermann und Comenius hervor. Mit der Veröffentlichung dieser eigenartigen Schrift hat Diehl der Geschichte der Erziehung im 17. Jahrhundert zweifellos einen höchst beachtenswerten Baustein hinzugefügt. Sein Nachwort, welches Winckelmanns Lebenslauf (geb. 1620) bis zur Abfassung seines „Bedenckens" namentlich im Hinblick auf seine Lehrjahre und seinen Bildungsgang, aufrollt und den pädagogisch-historischen Rahmen für das Büchlein feststellt, ist, wie alles, was Diehl schreibt, gediegen, großzügig und überzeugend. Zu bedauern ist nur, daß er hier nicht weiter ausgeholt: Winckelmanns fernere Biographie, seine Bedeutung für die Territorialgeschichte Hessens etc. werden entweder ganz verschwiegen oder nur angedeutet, und doch möchte auch der Nichthesse, bei dem tiefgehende partikularhistorische Kenntnisse nicht wohl vorausgesetzt werden dürfen, gerne noch mehr über den klarblickenden und freimütigen Reformer erfahren, der in gehobenem Selbstbewußtsein von seinen eigenen Ausführungen wünscht: „Ich wolte, daß diese Erinnerungen mit rohter Zinnober gedruckt weren".

In Velhagen und Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller ist nunmehr auch *August Hermann Francke* eingereiht worden. Obwohl der Titel des Bändchens in höchst allgemeiner Fassung eben nur Franckes Namen aufführt, beschränkt sich der Bearbeiter J. Baltzer (cf. Jb. XXI, 11) darauf, einem kürzeren Überblick über die Entwickelung der Halleschen Anstalten von ihrer Gründung bis auf die Gegenwart, mit Verzicht auf ein vollständiges Lebensbild ihres Stifters, einen Abdruck des „Kurtzen und einfältigen Unterrichts" anzureihen. Wenn auch manches in der historischen Skizze, wie namentlich das Bild von der Drangperiode unter Niemeyers Verwaltung mit offenkundiger Liebe zum Stoff ausgearbeitet ist, so würde das Büchlein vielleicht für den Gebrauch an Seminaren, dem es nach seinem Titelblatt dienen soll, noch förderlicher sein, wenn der Verf. sich zu einem etwas weitergehenden Ausholen hätte entschließen können und beispielsweise Franckes Lebensgang auch über die Jahre vor 1692 zurückverfolgt und von seiner theoretischen Hauptschrift auch den Rahmen des „Öffentlichen Zeugnisses vom Werk, Wort und Dienst Gottes", in dem jene ruht, wenigstens in Kürze gekennzeichnet hätte.

Den regelmäßigen Andachten, welche Francke abzuhalten pflegte, wohnte eine Zeitlang auch der junge *Andreas Samuel Gesner* (1688—1778) bei, der als Hofmeister eines jungen Adeligen seit Herbst 1715 mit seinem Zögling auf der Universität Halle weilte. Schon ein Jahr später erfolgte seine Berufung auf die Rektorsstelle des Gymnasiums zu Rothenburg o. Tbr., die er nunmehr über ein halbes Jahrhundert (1716—1771) inne hatte. An literarhistorischer wie bildungsgeschichtlicher Bedeutung kann er sich mit seinem jüngeren Bruder, dem Vater des Neuhumanismus, nicht messen; doch schätzte ihn dieser wegen seiner gründlichen altsprachlichen Kennt-

nisse, die zum „Thesaurus“ manch guten Beitrag lieferten, und wenn der Rothenburger Schulmann in einem besonderen Programm 1768 für die Bildung des Geschmacks und Läuterung des ästhetischen Urteils durch die Lektüre der Alten eintritt, so sind dies dieselben Gedanken, denen der Göttinger Philologe die Bahn eröffnet hatte. Die zahlreichen theoretischen Schriften, welche Gesner in seiner langen Rektoratsperiode zu verfassen Gelegenheit fand, bergen überhaupt manchen Wunsch in sich, mit dem er der Pädagogik seiner Zeitgenossen vorauseilt: gründlichere Vorbildung der künftigen Lehrer, harmonisches Zusammenwirken von Schule und Elternhaus, Einführungen einer Art Prüfung für Abiturienten, Abfassung eines Büchleins à la „Wustmann“, Begründung einer Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Beseitigung des mechanischen Memorierens des Religionsstoffes, reichliche Beschaffung von Anschauungsmitteln etc. Allein so weitblickend und hoffnungsreich derlei Anregungen klingen, aus A. Schnizleins gründlicher Studie, mit der er das Andenken des ehrwürdigen Jugendbildners erneuert, gewinnt man doch in gewissem Sinn den Eindruck, als habe Gesner in seiner eigenen Amtstätigkeit als Schulvorstand zwar redlich das Gute gewollt, aber das Vollbringen nicht immer gefunden. In den wiederholten Klagen von Rat und Konsistorium über den Zustand des Gymnasiums muß doch ein gut Teil Berechtigung stecken, wenn auch „die Akten“, wie der Verf. zur Entlastung seines Helden betont, „gerade die unliebsamen Vorkommnisse besonders erwähnen und über das, was an Erfreulichem zu melden wäre, als über etwas Selbstverständliches hinweggehen.“ Namentlich in den oberen Klassen scheint die Disziplin bedenklich im argen gelegen zu haben. Aber gerade die Schilderungen solcher Auswüchse sind in Schnizleins Schrift von kulturhistorischem Wert, wozu für die Unterrichtsgeschichte die Aufzählung zahlreicher Schulbücher tritt, von deren häufigem Wechsel die heutige wissenschaftliche Forschung mit Interesse Kenntnis nimmt, während bei den Eltern der Rothenburger Zöglinge „das so offtmahlige Bücherkauffen tieffe Seyffzer herauszwang“.

Goethe als Erzieher, ein Thema, das ja schon wiederholt ausführliche monographische Behandlung erfahren hat, läßt sich auf 19 Seiten nicht restlos darstellen; O. Paulus beabsichtigt dies auch gar nicht in seiner Skizze, die nur dazu dienen soll, „jetzt, wo andere Pädagogen fortwährend Goethe zitieren und als Schwurzeugen für ihre Bestrebungen anrufen, einige Unterlagen für eine richtige Beurteilung der Sache zu schaffen“. Die Theorie, welche die „pädagogische Provinz“ im „Wilhelm Meister“ verkörpert, deutet der Verf. nun in ihren großen Hauptrichtlinien an; länger verweilt er bei Goethe als praktischem Informator, der seine erzieherische Gabe hauptsächlich an dem jungen Fritz von Stein betätigte. In der reichhaltigen Blumenlese von Aussprüchen und Einzelstellen aus des Dichterfürsten Gesprächen, Briefen und Werken, mit welcher der Verf. seine Arbeit abschließt, quillt ein frischer Born gesunder pädagogischer Lebensweisheit.

Zu den Persönlichkeiten, welche einem Goethe nicht gerade sympathisch waren, gehörte bekanntlich auch Jean Paul. Und doch rühmt ersterer von der „Levana", als er 1814 Auszüge aus ihrer zweiten Auflage gelesen: „Ich wüßte nicht genug Gutes von diesen wenigen Blättern zu sagen". Und in der Tat prangt in diesem erzieherischen Hauptwerk des „Pädagogen unter den Dichtern" ein Blumengarten von Kindesliebe und Gemütstiefe, der auch jetzt noch seinen Duft nicht verloren hat, obwohl die meisten Schriften, durch welche J. P. Fr. Richter seine literarische Berühmtheit sich erworben, heute vom großen Publikum beiseite gelegt worden. Dem Doppelcharakter der eigenartigen Schöpfung, dem Fehler ihrer aphoristischen Systemlosigkeit, wie dem Vorzug ihrer idealen Warmblütigkeit, sucht N. Touroff, in dem er *Jean Paul als Pädagogen* bespricht, gerecht zu werden; die zahlreichen Fäden, die sich von den einzelnen Gedankensplittern der Levana zu den Erziehungslehren der Vorläufer (Rousseau, Philanthropisten), Zeitgenossen (Neuhumanisten, Pestalozzi) und Nachfahren (Fröbel u. a.) hinüber- und herüberziehen, ließen sich freilich in der kurzen Skizze nicht zu einem so abgeschlossenen Gewebe zusammenfassen, daß die endgültige Stellung von Jean Pauls Erziehungslehre in der Geschichte der Pädagogik mit plastischer Klarheit heraustreten würde. Allein auch aus dem, was der Verf. bietet, läßt sich doch ein befriedigendes Bild gewinnen von der wundersamen Didaktik des jungen Lehrers in Schwarzenbach und Hof, von dessen „exzentrischer Barockschule" die „Bonmots-Anthologie" seiner Zöglinge den Niederschlag bildete, von der Vorliebe des Romanschriftstellers für Prägung immer wieder anderer Lehrertypen und dem idealen Fühlen des Autors der Levana, dem dieses sein Empfinden zugleich unerschöpflich neue Wortbilder von blinkendem Glanz zuströmen läßt.

Wenn dem gegenüber Wilhelm Münch in dem Bande, welcher mit J. P. Fr. Richter ein neues von Rudolf Lehmann über „die großen Erzieher" herausgegebenes Sammelwerk eröffnet, den Titel enger faßt und sich auf *Jean Paul* als den *Verf. der Levana* beschränkt, so wird es eben durch diese Begrenzung dem Verf. möglich, dieses speziellere Thema dann auch nahezu lückenlos zu erschöpfen. Münchs Buch will nicht als neue Biographie die Zahl der schon vorhandenen Lebensbeschreibungen vermehren; aber es sammelt aus des Dichters Schicksalslauf und Wirkungskreis alle Züge, die für die Abfassung der Levana von Bedeutung sein konnten, höchstens daß seine praktische Erziehertätigkeit in jüngeren Jahren etwas kurz zum Worte zu kommen scheint; es vermeidet ein vollständiges Neuherausgeben der Schrift, die 1906 das Jubiläum ihres Erscheinens vor 100 Jahren beging; aber nach der inhaltlichen Zusammenfassung jedes einzelnen Abschnitts, wie sie der Verf. bietet, spricht Jean Paul selbst in einzelnen aus dem betr. Teil ausgewählten Sätzen und Gedankenproben zu uns, die Seite für Seite das Leuchtfeuer seines glänzenden Stils und seiner eindrucksvollen Vergleiche aufblitzen lassen; es will auch keine

bloße Kritik geben, und doch weiß Münch mit einer über der Sache stehenden, überlegenen Unabhängigkeit die mancherlei Schwächen und Mängel, die dem Werke ankleben, neben seinen vielen Vorzügen und Lichtseiten aufzuweisen. Gerade das, was Touroffs Studie nicht hinlänglich zur Geltung bringen konnte, behandelt Münch mit geistvollem Umblick: die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit; neben den feinen Parallelen, wie er sie z. B. zwischen dem Schöpfer des „Emile“ und dem der „Levana“, oder zwischen Pestalozzi und Richter zieht, unterstreicht er namentlich auch das eigenartige Zusammentreffen Jean Paulscher Gedankengänge mit solchen von Hamann, dem Magus des Nordens. Wenn dann anderseits — der eigentlichen Aufgabe des Buches entsprechend — dem didaktischen Gehalt, den Richter in seinen sonstigen Schriften verewigt hat, nur kürzere Erwähnung zu teil wird, so ergänzen sich auch in diesem Sinn die beiden Arbeiten, die demselben „Helden“ gewidmet sind, ganz entsprechend.

Wie Jean Paul in der deutschen Geistesgeschichte vor allem als Dichter und nicht als Erziehungstheoretiker fortlebt, so haftet *Schleiermachers* Name mit unvergänglichen Zügen in dem Werdegang der Theologie und Philosophie; „seine Erziehungslehre hat in der Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft keine Spuren hinterlassen“. Gerade diese letzten Worte stellt Alfred Heubaum gewissermaßen als negatives Endergebnis an die Spitze der eingehenden Würdigung, welche er in der 2. Auflage von Reins „enzyklopädischem Handbuch“ der Bedeutung Schleiermachers für die Bildungsgeschichte widmet. Wenn er darin versucht, die „Fülle fruchtbarer Keime“ aufzuzeigen, welche sich trotz allem in dessen Erziehungslehre vorfinden, und den wertvollen Anregungen nachzugehen, die diese noch heute der pädagogischen Forschung gibt, so erfüllt er diese Aufgabe mit der gleichen meisterhaften Stoffbeherrschung im großen, wie im einzelnen, und derselben schöpferischen Kritik, die seiner „Geschichte des deutschen Bildungswesens“ in so hohem Maße eigen ist. Aus dem inhaltsvollen Lebensgang und dem vielgestaltigen Geisteswirken des seltenen Mannes greift er vor allem diejenigen Betätigungen heraus, die praktisch oder theoretisch dem Unterricht und der Erziehung gelten; um nur eines hier anzuführen: Schleiermachers geistige und persönliche Anteilnahme an der Schaffung der Berliner Universität, seine Stellung zur Organisation der höheren Schulen Preußens, ist ebenso mit überzeugender Klarheit wie mit maßvoller Stoffbeschränkung dargestellt. In der nachfolgenden systematischen Zusammenfassung der pädagogischen Anschauungen enthält sich Heubaum keineswegs auch der sachlichen Kritik, durch welche das oben erwähnte Gesamturteil seine Begründung findet. Heubaums Studie bietet so eine vorzüglich orientierende Grundlage für jeden, der dem „Sokrates der Studenten“, wie Diesterweg bekanntlich Schleiermacher für seine Zeit bezeichnete, in seinem pädagogischen Tun und Denken näher zu treten wünscht. — Eine so hohe philosophische Warte, wie Heubaum, erklimmt

nun allerdings Viktor Müller nicht, der es ebenfalls unternimmt, *Schleiermachers System der Pädagogik* auf engem Raume darzustellen; auch dürfte es sich für jeden derartigen Grundriß empfehlen, wenigstens einige Worte über die primären und sekundären Quellen vorauszuschicken, aus denen eine solche Schilderung schöpft. Dafür bietet Müller mehr Einzelheiten namentlich in bezug auf die Perioden, in welche Schleiermacher die Erziehung des Kindes zerlegt, und auf die Schularten und deren Unterrichtsfeld, wie jener sie im besonderen unterscheidet und charakterisiert. Die äußerlich umfangreichste der an dieser Stelle aufzuführenden Monographien hat Richard Wickert zum Verf. Auch sie baut sich auf gründlichen und zuverlässigen Vorstudien auf und will namentlich auch den engen Zusammenhang von *Schleiermachers* Ethik und *Pädagogik* nicht nur im ganzen feststellen, sondern auch bei den verschiedenen Punkten im besonderen aufzeigen. Fragen, die z. B. Heubaum in seiner Übersicht nur andeuten kann, spinnt Wickert weiter aus; so entwickelt er, um hier nur eines festzuhalten, in feinsinniger Weise die Auffassung Schleiermachers über die psychologische Verschiedenheit der beiden Geschlechter mit den sich daraus ergebenden Folgerungen für die Ethik einer- und die Pädagogik andererseits. Durch Arbeiten, wie die hier charakterisierten, wird der Wunsch, den Wickert am Ende seines Vorworts äußert, „daß auch dem Pädagogen Schleiermacher endlich die ihm gebührende Würdigung zuteil werde“, seiner Erfüllung näher gerückt.

Ein äußeres, ihre Verbreitung nicht gerade förderndes Merkmal haftet der Schleiermacherschen, wie der Herbartschen Pädagogik an, es ist das Erfordernis eines ungewöhnlich großen Aufwandes geistiger Anspannung für den, der den Inhalt jener Theorien voll und ganz erfassen und in sich aufnehmen will. So ist es, zumal im Hinblick auf die Bedeutung, die gegenwärtig gerade der Lehre Herbarts und seiner Fortsetzer zukommt, gewiß willkommen, wenn ein Verf., der selbst tief in die Werke des Meisters eingedrungen ist, es unternimmt, dieses schwerflüssige Metall in leichtere Form umzugießen und es dadurch einem müheloseren Studium und einem bequemeren Erkennen mundgerecht zu machen. Diesem Zweck will die Schrift von G. Fröhlich dienen: *Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert;* ihre Berechtigung bekundet schon ihr jetziges Erscheinen in 8. Auflage (1. Aufl. 1883). Neben einer einfachen, übersichtlich aufgebauten und in ihrer Ausdrucksweise schlicht gehaltenen Darstellung der Hauptsätze des Systems jener pädagogischen Triumvirn gibt sie auch eine verständige Kritik und fügt eine stattliche Literaturübersicht bei. Mag auch die Einleitung sich ein wenig in die Breite verlieren, lassen sich auch im Laufe der Erörterung mehrfache Wiederholungen feststellen, mag auch bei einzelnen der gebotenen Beispiele die Erklärung etwas zu ausgedehnt erscheinen, — gerade der Umstand, daß Beispiele beigefügt sind, wird sicherlich vielen willkommen sein, und das Ganze kann als passende Ein-

führung und beständige Orientierung allen Jüngern Herbartscher Didaktik sich nützlich erweisen.

Von dem Gedanken ausgehend, daß „die Zillersche Ausarbeitung gewisser Punkte von Herbarts Lehre geradezu ein Unsegen für die Sache Herbarts geworden ist", sucht K. Häntsch in seiner Schrift über *Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt* „Herbart von Ziller abzurücken" und zum Studium von Herbarts pädagogischer Kunst aus der Quelle von des Meisters Originalwerken anzuregen. Naturgemäß liegt es dem Verf. von vornherein ferne, das Stichwort seines Titelblattes, d. h. Herbarts pädagogische Kunst, in ihrer ganzen Tiefe ausschöpfen zu wollen; vielmehr sucht er nur an Gesichtspunkten und Beispielen die geistige und stilistische Eigenart Herbarts nachzuweisen. In der Tat bekommt der Leser durch diese Proben und Perlen, in deren geschickter Auswahl der Verf. sein Zuhausesein in dem Lehrgebäude des großen Didaktikers bekundet, tatsächlich einen Hauch jenes Geistes zu verspüren, der durch die Art seines „Stiles höchster Knappheit und stärkster Zusammendrängung des Ausdrucks" einerseits ein Sichversenken erschwert, andererseits oftmals wieder durch die sprudelnde Fülle anschaulicher Bilder und Gleichnisse anzieht und weiterlockt. Des Verf. Versuch, nachzuweisen, daß „in den Erkenntnisstufen Herbarts beides, Psychologisches und Logisches, ohne ausdrückliche Betonung des Unterschieds sich verquickt", verdient besondere Aufmerksamkeit; freilich verbieten diese Blätter ein rasches Überfliegen; denn ihre Welt liegt „in der schwer zugänglichen Höhe der Abstraktion mit ihrer feingeistigen Luft". Die Verehrung, welche den Verf. für den Mann erfüllt, für den er so warm eintritt, findet auf jeder Seite immer wieder erneute Bestätigung.

Fast ein halbes Jahrhundert lag die Leitung des Stralsunder Gymnasiums in der festen Hand der scharf ausgeprägten Charakterfigur von *Johann Ernst Nizze* (1788—1872; seit 1821 Prorektor, seit 1832—1865 Direktor). Sein Lebensschicksal und -bild hat nach „alten Papieren", unter denen sich auch Briefe von Alex. v. Humboldt und E. M. Arndt befinden, die älteste Tochter Hedwig Nizze verewigt. Durchweht von treuer Kindesliebe, mag das Büchlein manchem ehemaligen Schüler zum freundlichen Denksteine an den verehrten Lehrer werden; wenn es der wissenschaftlichen Schulgeschichte, etwa abgesehen von einzelnen Notizen über die Stralsunder Anstalt, keine weitere Ausbeute gewährt, so ist dies von vornherein durch die Stimmung und Richtung der Schrift als eines persönlichen Gedenkblattes erklärt und entschuldigt. Neben der Bräutigamszeit, welche Nizze im Waffenrock eines Lützower Jägers durchkostete, verdient allgemeineres Interesse die Beschreibung des Jahres 1848, da er als Abgeordneter von Stralsund an der Nationalversammlung in Frankfurt a. M. teilnahm: diese eingehenden Berichte atmen die Leidenschaft eines warmen Patrioten, dem schon das Ideal eines geeinten Deutschland vor der Seele steht.

Ehrende Worte des Gedächtnisses widmet das Kgl. Gymnasium zu Landsberg an der Warthe aus der Feder seines Direktors Dr. F. Schlee dem am 8. Sept. 1906 verstorbenen Professor *Heinrich Kufahl*, der seit 1892 in Segen und mit Pflichttreue als Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an den Oberklassen der Anstalt wirkte. Ein weit bewegterer Lebensgang, bemerkenswert besonders durch die Fülle der Beziehungen zu geistigen Größen der Zeit, eröffnet sich aus den Memoiren von *Friedr. Kohlrausch* (1780—1867), aus denen Direktor Dr. Denig wesentliche Züge veröffentlicht. Ohne sich jemals einer anderen Prüfung unterziehen zu müssen, als einem theologischen Colloquium, stieg dieser bewährte Schulmann vom Gymnasialprofessor in Düsseldorf (1814—1818) über die Stufe eines Preußischen Provinzialschulrats in Münster (1818—1830) empor bis zum Kgl. hannoverschen Generalschuldirektor (seit 1859). Er ist der Verf. der dem Fichteschen Vorbild folgenden sechs Reden über Deutschlands Zukunft (gehalten 1814 in Barmen), wo er u. a. neben der Pflege der körperlichen Ausbildung auch schon die Einführung regelmäßiger Nationalfestspiele wünscht; seiner Initiative verdankte die Universität Göttingen 1831 die Einrichtung einer wissenschaftlichen Prüfungskommission für den höheren Lehrerstand und später die Schaffung eines pädagogischen Seminars; er gehörte mit Thiersch zu den Begründern der deutschen Philologenversammlungen. Und welche Schar von glänzenden Namen findet man beim Durchlaufen dieser Blätter: neben Schiller und Goethe einen Fichte, Schleiermacher, E. M. Arndt, Herbart, Wieland, Dahlmann, Alex. v. Humboldt, die Gebrüder Grimm, Brentano, Achim v. Arnim, eine Königin Luise, Frau von Staël, Frau von Kalb usw. Daß in dem Ausschnitt dieser Lebenserinnerungen gerade das persönliche Element in den Vordergrund tritt, dafür wird man sicherlich dem Bearbeiter Dr. Denig nur Dank wissen können.

Auch das gehört zum Pflichtenkreis der Schulgeschichte, ja es ist wohl eine ihrer anziehendsten Aufgaben, in dem Leben und Wesen großer Männer den Einwirkungen nachzuspüren, die sie der Schule verdanken, in der sie als Zöglinge oder wohl auch als Lehrer längere Zeit aus- und eingingen. Ein glückliches Beispiel für diesen Zweig der Forschung bietet C. Rethwisch in seiner Studie über *Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a. O.* Dorthin war im Jahre 1818 der damals 22jährige Leipziger Doktor durch Vermittlung des als Gräzisten geschätzten Direktors Poppo an das Friedrichs-Gymnasium berufen worden, dort brachte er im Dienste der Jugendbildung und der Wissenschaft sieben bedeutungsvolle Jahre zu. Ist Ranke doch in ihnen, wie er selbst sagt, „nun ganz Historiker geworden". Sein in Prima zu erteilender Unterricht in alter Literaturgeschichte führte ihn zum Studium zahlreicher Hauptvertreter der antiken und mittelalterlichen Historiographie und aus diesen befruchtenden Anregungen heraus reifte in ihm der Plan zu seinem Erstlingswerk über „die Geschichten der romanischen und germanischen Völker". Rethwisch

weist nach, wie schon hier die tiefgründige, durch und durch religiöse Geschichtsauffassung Rankes zum Durchbruch kommt, und in vorteilhafter Wechselwirkung mit diesen wissenschaftlichen Arbeiten stand zweifellos auch seine pädagogische Wirksamkeit am Gymnasium, zumal hinsichtlich seines Geschichtsunterrichts. Die Quellen fließen darüber nicht allzureich, namentlich fehlen gerade die Reifeprüfungsakten; aber einen Rückschluß auf die Gründlichkeit, mit der er seine Aufgabe durchführte, gestattet schon sein Zeugnis, daß er für seine Vorbereitung nie aus Kompendien schöpfte, sondern, wo es anging, auf die ursprüngliche Überlieferung zurückgriff; und der Geist, in dem er lehrte, war sicher kein anderer als der, der in seinem schlichtesten, aber größten Worte zum Ausdruck kommt, daß er „bloß sagen will, wie es eigentlich gewesen".

Wenn auch nicht in allen Einzelpunkten, so decken sich doch im wesentlichen G. Buddes Anschauungen, der immer von neuem für eine Fruchtbarmachung der fremdsprachlichen Didaktik eintritt (cf. S. 11 f. und Jb. XX, 7 und XXI, 7) mit *Karl Magers methodischen Ansichten*, wie er sie im 3. Heft (1846) seiner allerdings fast ganz in Vergessenheit geratenen „modernen Humanitätsstudien" mit Hilfe der sog. genetischen Methode erläutert. Vor allem stimmen beide überein in der Unentbehrlichkeit besonderer Grammatikstunden auf der Unterstufe; auf dieser und der Mittelstufe soll dann aber auch der eigentliche Grammatikunterricht erledigt werden, so daß die Oberstufe ausschließlich für die Lektüre freibleibt. Das Betonen der induktiven Methode, ein Punkt, worin sich Mager als Herbartianer bekundet, sollte gewiß noch weit ausgiebiger in unserem Unterricht — auch im altsprachlichen — durchgeführt werden; freilich müßten dann auch die gebräuchlichen Schulgrammatiken in diesem Sinn bearbeitet sein. Hinsichtlich der Klassikerlektüre scheint Magers Ratschlag, vom Epischen und Historischen über das Lyrische und Rhetorische zum Dramatischen und Didaktischen vorwärtszuschreiten, einleuchtend; ob er mit dem von ihm empfohlenen Ausscheiden von Plato und Thucydides aus dem Kanon nicht am Ende Recht haben mag? Erfahrungsgemäß bringt es doch nur bei recht günstigem Schülermaterial ein größerer Bruchteil der Klasse fertig, diese Autoren, zumal die Reden des letzteren, nicht nur dem Wortlaut nach zu bewältigen, sondern auch dem Sinn und Geist nach zu erfassen und für ihre erhabene Schönheit empfänglich zu werden.

Gerade ein solches Lehrmittel, das sich die Aufgabe stellt, die induktive Methode beim Einführen in die alten Sprachen zu verwerten, schuf J. Lattmann in seinem „lateinischen Elementarbuch", und es ist sehr warm zu begrüßen, daß wiederum G. Budde auf seinen Gängen durch die fremdsprachliche Didaktik des vorigen Jahrhunderts bei diesem als Philologen und Pädagogen gleich namhaften Manne Halt macht, dessen methodische Ratschläge bedauerlicherweise wenig bekannt sind und noch weniger befolgt werden. Während Budde in einer Skizze, betitelt: *Didaktik und Fachwissenschaft im Unterricht der höheren Schulen einst und jetzt* —

neben anderen Vertretern — auch Lattmanns (frühere, 1860 ausgesprochene) Anschauungen über die namentlich für den Lateinunterricht anzuwendende objektive, wissenschaftliche Methode wiedergibt, bilden den Schwerpunkt seiner zweiten Abhandlung über *J. Lattmann als Methodiker* die Grundsätze, für welche dieser später, in den 80er Jahren eintrat und bei denen er sich in der Hauptsache — etwa abgesehen von der Frage der Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen im Gang des Unterrichts — mit Herbarts Lehren, wenn auch nicht mit der „Konzentrationstheorie" der Neuherbartianer, im Einklang befindet. Er pflanzt auch für den Betrieb der alten Sprachen die Fahne des Realismus auf und erklärt der einseitig formalistisch-deduktiven Behandlungsweise den Krieg, wofern sie sich nicht vermähle mit der realistisch-induktiven Methode. Um hier nur eines noch hervorzuheben: welchen Scharen von seufzenden Sextanern und Quintanern mag Lattmann aus der Seele sprechen, wenn er verlangt, daß „der ganze Unterricht in den beiden unteren Klassen nicht inhaltsleer, sachlich vollständig hohl sein darf, so daß die Schüler nichts daraus mitbringen, als Kenntnis der Formen"! So wünscht er in folgerichtiger Ausführung von Herbarts Apperzeptionslehre, „daß den Schülern kein lateinisches Beispiel, kein deutscher Übungssatz geboten werde, dessen Inhalt nicht ihnen schon bekannt oder unmittelbar verständlich ist". Er verzichtet nicht ganz auf Einzelsätze in den Anfangsjahren; aber ihr Inhalt darf nicht ein beliebig aus dem Zusammenhang der antiken Geschichte oder Mythologie gerissener Fetzen sein, an dessen fremden Namen die kleinen Rekruten schon zu Fall kommen. Hoffen wir mit G. Budde, daß „die pädagogische Nachwelt einem J. Lattmann noch einmal Kränze flechten wird", deren duftigste Blumen eben auf dem Boden der Schule wachsen würden, welche mit der Verwirklichung des Guten in Lattmanns Vorschlägen Ernst zu machen beginnt.

Es ist ein schönes Zeichen gemeinsamen deutschen Empfindens, daß auch die ZöG. dem Andenken *Ludwig Wieses* zu seinem 100jährigen Geburtstag ein Wort eingehenderer Würdigung widmet, obwohl doch das Wirken des vielgenannten Mannes in erster Linie und nachhaltigster Bedeutung dem Schulwesen des preußischen Staates galt und zugute kam. Der Verf. der Lebensskizze, H. Commenda, bezeichnet als seine Hauptquellen einmal Wieses inhaltsvolle Selbstbiographie, deren Eigenart und Reichhaltigkeit er nach den verschiedenen Seiten ihres Stoffes hin gerecht zu werden sich bemüht und zum anderen die auch im vorjährigen Jb. (XXI, 24) erwähnte Skizze von K. Credner; doch fällt das Schwergewicht der Ausführungen auf die Betrachtungen von Wieses praktischer Tätigkeit als Schulmann und Organisator. Wenn hierbei seine hohen Verdienste als „des geistigen Testamentsvollstreckers seines Schwiegervaters Spilleke" um die Förderung der Realschulen und Begründung der Realgymnasien in Preußen ins richtige Licht gesetzt werden, so fehlt doch auch der Hinweis auf andere Seiten in Wieses Denkungsart und Verwaltungsweise nicht,

wie z. B. auf seine Stellung zum naturwissenschaftlichen Unterricht oder sein Hervorheben des christlichen Momentes als Gradmesser in Fragen der Stellenbesetzung. — Ihrem Gesamteindruck nach erfüllt die Arbeit den Zweck, dem sie dienen will, als „ein Immortellenkranzblatt der Dankbarkeit".

Friedrich Nietzsche, den Zeichner des „Übermenschen", den Prediger der „Herrenmoral", *als Pädagogen* fassen zu wollen — schließt denn dieser Versuch nicht an sich schon einen Widerspruch in sich? Als spezifischer Jugendbildner darf Nietzsche freilich nie bezeichnet werden; die Gedanken, die sich über Unterricht und Erziehung in seinen Schriften vorfinden, sind darum auch nicht direkte Ausflüsse seiner eigenen pädagogischen Tätigkeit als Lehrer in Basel (1869—1877), sondern vielmehr Folgerungen seiner allgemein philosophischen und namentlich kulturellen Theorien; andererseits sind sie aber doch Geisteskinder derjenigen Periode seines Lebens, da er noch unter dem mächtigen Banne eines Wagner und hauptsächlich eines Schopenhauer stand (1866—1876). Nietzsches Bedeutung als Pädagoge — dies hebt der Verf. einer diesbezüglichen, inhaltsvollen Abhandlung, Ernst Weber, in seiner Schlußkritik mit Recht als bedeutsam hervor — beruht wesentlich auf seinen Negationen; er bricht über unser heutiges Bildungswesen im ganzen und über seine Teile rücksichtslos den Stab. Der Volksschule spricht er auf Grund seiner antisozialen, wie antistaatlichen Strömung jede Berechtigung ab; die klassische Bildung, die unsere Gymnasien zu übermitteln sich rühmen, sei eine „anspruchsvolle Illusion", die Universität erziehe den Studierenden nur zum „exklusiven Fachgelehrten", und die heutigen Schulmeister, vor allem die Philologen, sind ihm Menschen, welche, das dumpfe Gefühl des modernen Menschen über eigenes Unvermögen benutzen, um daraufhin Geld und Brot zu verdienen". Was stellt er nun aber diesem unbrauchbaren Unterrichtsgebäude als sein positives Ideal gegenüber? Das Ziel jeder wahren Kultur, demnach auch das Streben aller Jugenderziehung soll sein: die Erzeugung des Genius. Dieser kann aber nur hervorgehen aus der „ersten Generation", deren Glieder nach unseren Begriffen zwar roh, ungebildet und unmäßig seien, aber „tapfer, unbesonnen und begeistert, ehrlich und hoffnungsfreudig" den Lebenskampf aufnehmen werden. Die Bildung, welche diese Auslese des Volkes erhalten soll, hat einen durchaus aristokratischen Zug; für jeden einzelnen von ihr muß das Ziel sein, „Wagner und Schopenhauer verstehen zu lernen und das Hellenentum wieder zu erwecken". So kreuzen sich, auch auf dem Felde der Pädagogik, schon in dem Kopf des jungen Nietzsche die glänzendsten Gedanken mit undenkbaren Utopien. Weber bemüht sich redlich, die Widersprüche so gut als möglich zu lösen; wo dies aber in vielen Fällen unmöglich ist, nagelt er sie als solche rückhaltlos fest. So ist sein Urteil völlig begründet, daß „die Forderung Nietzsches — den allgemeinen Schulzwang abzuschaffen —, wenn sie erfüllt würde, das deutsche Volk wieder zurückschleudern müßte

ins Dunkel des Mittelalters". Aber aus solchen verworrenen, aller Verwirklichungsmöglichkeit baren Phantasien leuchten ab und zu Vorschläge heraus, welche ihn, den einsamen Wanderer, zu einer großen Menge Gleichdenkender hinführen. So wünscht er, daß die deutsche Muttersprache an den Anfang und zugleich in den Mittelpunkt aller Bildungsbestrebungen gerückt werden solle; seine Losung ist, daß unsere Gymnasien zunächst deutsch, nicht kosmopolitisch werden. Für die Kenntnis von Nietzsches Reflexionen ist Webers gründliche Schrift sehr verdienstlich. Die Geschichte der Pädagogik wird allerdings wohl in späteren Jahrhunderten an Nietzsche als einem „sonderbaren Schwärmer" vorbeigehen; wie hoch er selbst aber den Wert und Inhalt der pädagogischen Kunst eingeschätzt hat, beweist sein prophetisches Wort: „Es wird irgendwann einmal gar keinen Gedanken geben als Erziehung".

Zuguterletzt sei diesmal ausnahmsweise noch ein berichtendes Wort gesprochen über ein Produkt der belletristischen Muse. Ist auch sein Inhalt nicht schulgeschichtlicher Natur im engeren Sinn, so mag es doch hier seine Stelle finden als ein weiteres Glied der langen Kette von Werken, die gegenwärtig die Schule und den Lehrer zum Mittelpunkt einer Erzählung zu machen lieben. Das Buch — es betitelt sich: *In einsamen Kämpfen*, ein Lebensbild von Fritz Peter — schildert das Sichemporringen eines jungen Mannes aus dem drückenden Zwang engster sozialer Verhältnisse zu der Stellung eines geachteten, kenntnisreichen, auch auf mehreren Gebieten des öffentlichen Lebens sich betätigenden Elementarlehrers; mit den mannigfachen äußeren Hemmungen verflechten sich immer stürmischer pochende Zweifel religiöser Natur, die aus einem heißen Streben nach Wahrheit hervorquellen. Häufiger Wechsel des Schauplatzes ermöglicht die Zeichnung der verschiedensten Menschentypen und Gesellschaftskreise. Wahrheitsgetreu spiegelt sich gerade das Schulleben mit seinen störenden und erschwerenden Einflüssen wieder, als da sind Engherzigkeit der Vorgesetzten, Gehässigkeit der Eltern von Schülern, Verschiedenheit der Behandlung im Verkehr mit eigentümlichen Kollegen u. a. m. Über den Wert der klassischen Sprachen als Bildungsmittel fällt manch scharfer Spruch. Wie weit der Verf. aus seinem eigenen Leben geschöpft oder ob der Held dieser Ich-Geschichte ein reines Gebilde seiner Phantasie ist, läßt sich aus dem Buche selbst nicht erkennen. Als ein gutes Zeitbild, genommen aus dem Rahmen der preußischen Schulzustände vor dem letzten Krieg, mag es zumal die Glieder des Lehrerstandes zum Nachdenken über viele Fragen, die sie im besonderen betreffen, anregen.

2. Außerdeutsche Schriftsteller und Schulmänner.

In seiner Broschüre über die *platonische Staatserziehung* stellt W. Schröder, fußend auf einer gründlichen und überschauenden Plato-Kenntnis, die wichtigsten erzieherischen Gedanken des großen Philosophen in entsprechender Form und einwandfreier Gruppierung zusammen. Mit sicherer

Hand legt er hierbei den Finger auf die wenigstens für unser modernes Empfinden unleugbaren Schwächen dieses eigenartigen sozialpädagogischen Systems, welches, wenn es buchstabenmäßig verwirklicht würde, eigentlich doch das Familienleben der Höhergebildeten zu verkümmern, die Individualität zu ersticken und aus dem Jugendleben das Element des Kindlichen auszuschalten drohte. Wenn er aber schließlich Platons Staatserziehung eher eine Zuchthausanstalt als eine Erziehungsstätte nennt, so geht er mit dieser Brandmarkung doch zu weit, wofern man andererseits sich Urteile vorhält, wie z. B. Rousseaus — allerdings auch einseitiges — Wort, welcher Platos „Staat" die schönste Abhandlung über Erziehung nennt, die je geschrieben worden.

Die Skizze, welche M. Guggenheim dem *Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften* widmet, würdigt hauptsächlich die Bedeutung dieses Humanisten für die Logik und das Umsichgreifen der aus seinen Lehren entstandenen Richtung des Ramismus. Die eigentlich pädagogische Wirksamkeit des Mannes wird nur flüchtig gestreift; doch verdient für die Unterrichtsgeschichte — nach des Verf. begründetem Hinweis — Beachtung der Einfluß von Petrus Ramus auf einzelne hervorragende zeitgenössische deutsche Schulmänner, wie Fabricius in Düsseldorf, Hieronymus Wolf in Augsburg und Michael Neander in Ilfeld, insofern als diese einzelnen realistischen Fächern in ihrem Lehrplan eine zum Teil bemerkenswerte Geltung zuteil werden ließen.

Von neuem weist H. Pudor (cf. Jb. XIX, 25) auf den modernen Anstrich vieler Gedanken in *Montaignes Pädagogik* hin. Seine Forderung der größeren Berücksichtigung des Inhaltes bei der Klassikerlektüre, der Wert des durch den Erzieher zu gebenden Beispiels, die Wahrung des Rechtes der Individualität bei der Erziehung, die Pflicht der körperlichen Ausbildung u. a. m. hebt Pudor als Belege dafür hervor, daß „Montaigne als ein Mann erscheint wie geeicht für unsere Zeit".

In einer kurzen, aber lehrreichen Skizze leitet ebenfalls H. Pudor die *Bedeutung des Comenius für die Pädagogik unserer Zeit* ab aus einzelnen Kettenlinien, welche die Namen der Hauptvorkämpfer für gewisse Grundforderungen in der Erziehungslehre aneinanderfügen. Für das Prinzip der Anschauung lautet die Reihe: Bacon, Ratich, Comenius, Pestalozzi, Fröbel, jedoch so, daß bei ihren späteren Vertretern zu der Anschauung noch die Selbstbetätigung gestellt wird. Die Lehre, die sich in das Wort kleiden läßt: „Sittlichkeit ist mehr als Gelehrsamkeit", führt von Montaigne über Comenius zu Rousseau. Beachtet man ferner, daß der Grundsatz der „Universalisierung und Demokratisierung" der Bildung, welchen Pestalozzi vertritt, sich schon bei Comenius ausgesprochen vorfindet, und daß andererseits das Zurückgehen auf die Natur beim Unterricht schon von den italienischen Naturphilosophen empfohlen wird, so zeigen solche gedrängten Ausführungen anschaulich, wie derartige Fundamentalsätze sich wie ein roter Faden durch weite Perioden der menschlichen Geistes-

und Kulturentwickelung ziehen, und welch zentrale Stellung zugleich im besonderen auf dem Boden der Geschichte der Pädagogik dem Comenius zukommt.

Die Ausgabe von *Comenius' Großer Unterrichtslehre*, welche G. A. Lindner für die von ihm veröffentlichte Sammlung pädagogischer Klassiker im Jahre 1871 zum erstenmal bearbeitete, ist jetzt in 5. Auflage erschienen, welche hauptsächlich auch den Anforderungen der neuen Rechtschreibung Rechnung zu tragen hatte. Der biographischen Einleitung, welche übersichtliche Gliederung mit Vermeidung unnötiger Breite verbindet, reiht sich die Übersetzung an, die sich offenkundig auch durchweg prägnanter Kürze befleißigt; den Schluß bildet ein gedrängter Kommentar zu erklärungsbedürftigen Stellen.

Für die neue (4.) Ausgabe seiner Verdeutschung und Erklärung des *Emil* (in Fr. Manns Bibliothek pädagogischer Klassiker) hat E. von Sallwürk sen. selbst auch die einleitende *Rousseau*-Biographie ausgearbeitet, nachdem Prof. Dr. Theod. Vogt, der diese Aufgabe in den drei ersten Auflagen (1876 f., 1882, 1893) des Buches erfüllt hatte, am 10. Nov. 1906 vom Tod ereilt worden war. In die psychologische Analyse des unglücklichen Ruhelosen, dessen verworrenen Lebensgang er Schritt für Schritt an der Hand der neuesten Quellen nachprüft, führt der Verf. tief hinein. Rousseaus frühzeitig sich äußernde perverse Veranlagung, sein schwankendes Verhältnis zu den mancherlei Frauengestalten, die seine verschlungenen Wege kreuzten, seine wiederholte Betätigung auf dem Felde der Musik, seine Beziehungen zu den Enzyklopädisten, diese und andere Einzelzüge sind in das nach seinen breiten Grundlinien ja längst feststehende Gesamtbild so scharf und bedeutsam eingefügt, daß dadurch der tiefe ursächliche Zusammenhang zwischen Jean Jacques' Schicksalsschlägen und Gesundheitszustand, Gemütsstimmung und Schriftstellertätigkeit immer von neuem klar zutage tritt. Die Zusammenstellung der maßgebenden Literatur führt bis auf die jüngste Zeit herab. Hinsichtlich der Bearbeitung des Emil — Band I, der allein dem Ref. vorlag, enthält Buch 1 bis 3 — kann der Übersetzungskunst des Verf. kaum ein größeres Lob erteilt werden, als durch das Bekenntnis, daß wohl an keiner Stelle das französische Original unbewußt hinter der deutschen Übertragung hervorlugt, ohne daß jedoch dadurch Rousseaus stilistischer Glanz irgendwie verblaßt. Die Anmerkungen erhielten gegenüber den früheren Ausgaben nur unwesentliche Zusätze.

In die Reihe der bekannten *Bücher der Weisheit und Schönheit* hat nun auch *Pestalozzi* Aufnahme gefunden. Mit vollem Recht: denn das „größte pädagogische Genie, das in deutscher Zunge geschrieben hat", gehört sicherlich in eine Sammlung, die aus dem Riesenchor der guten Schriftsteller die Besten und Eigenartigsten auszuscheiden bestrebt ist. Allein den breiten Strom Pestalozzischer Redseligkeit so einzudämmen, daß er sich in das mehr aphoristische Gewand jener Büchergruppe einfügt, war

freilich kein leichtes Beginnen. Darum wünscht auch Ludwig Gurlitt, der sich dieser Aufgabe unterzogen, daß man „Systematik da nicht suchen sollte, wo sie nicht als das Wichtigste erstrebt wurde“. Wer also darauf verzichtet, in Gurlitts Auswahl den Grundriß zu einem in streng logischem Aufbau emporstrebenden Gebäude von Pestalozzis pädagogischen Theorien zu erblicken, den wird das Buch, besonders wenn er vorher vom Geiste des großen Schweizers noch keinen Hauch verspürt hat, gewiß dazu verlocken, von diesen Auszügen zu dem ausführlichen Urtext zu greifen. Denn vergleicht man die Stellen, die Gurlitt beizog — und er hat so ziemlich alle wichtigen Produkte Pestalozzis berücksichtigt, namentlich auch mit Einschluß der häufig zitierten Reden — mit der Originalfassung, dann erst sieht man, wie bedauerlich es oft für den Herausgeber sein mußte, im Hinblick auf den gesteckten Raum nicht tiefer greifen und voller schöpfen zu können. Die stilistische Überarbeitung, von der das Vorwort redet, war erfreulicherweise nicht so nachdrücklich, daß dadurch der Blütenstaub von Pestalozzis schriftstellerischer Eigenart abgestreift worden wäre. Etwas zu nebensächlich behandelt erscheint nur das biographische Moment; von der unendlichen Aufopferung und Nächstenliebe, die gerade durch ihre häufige Erfolglosigkeit jenes Leben adelt, dürfte gewiß auch ein noch hellerer Widerschein hineinstrahlen in ein Buch, das einer Sammlung mit so ausgesprochen idealen Zielen angehört.

Unter der Schar der Sozialpädagogen und zwar derer, denen es ein heiliges Anliegen ist, die Bildung ihres Volkes zu heben, steht in vorderster Reihe *Leo Tolstoi.* Mit 21 Jahren gründete er für seine Bauern eine allerdings kurzlebige Schule, eifrig vertiefte er sich von da an in das Studium der pädagogischen Klassiker Westeuropas, eine Auslándsreise bot ihm Gelegenheit, die verschiedensten Unterrichtsanstalten in Deutschland und Frankreich kennen zu lernen, und alles dies geschah, um das große Ziel verwirklichen zu helfen, bei der weiten Schicht der ungebildeten russischen Volksmasse die Verbreitung elementarer Kenntnisse zu fördern. Die Abhandlungen, die ihm aus diesen Bestrebungen heraus in die Feder flossen, liegen jetzt zum erstenmal in deutscher Sprache vor, trefflich übersetzt von Otto Buek, herausgegeben von Raphael Löwenfeld. Das Prädikat „mit der Darstellungskraft des Dichters“, welches das Einführungswort eigentlich für den zweiten Band hauptsächlich in Anspruch nimmt, ließe sich ruhig auch auf alle Einzelkapitel des ersten Teiles beziehen, schon im Hinblick auf die Bemeisterung der Sprache, deren Leichtflüssigkeit sich auch in der deutschen Übertragung gewahrt hat. Der Inhalt des ersten Bandes, der die eigentlich theoretischen Betrachtungen enthält, ist vorwiegend negativen Charakters. Mit der ihm eigenen rücksichtslosen Offenheit bricht Tolstoi hier den Stab über das, was Westeuropa bisher an Erziehungskunst und Schulunterricht zu Wege gebracht. „Allein die Chinesen können sich einer guten Schule rühmen, die dem allgemeinen Bildungsniveau vollkommen entspricht.“ Für diese Behauptungen führt er

seine Gründe mit taktischer Meisterschaft ins Feld: mag er die religiösen, philosophischen, empirischen und historischen Grundlagen, auf welche die abendländische Bildung das Recht ihrer Pflege aufbaut, unterwühlen, oder die landläufigen Methoden des Lese- und Schreibunterrichts aufs Korn nehmen, oder einen von der russischen Regierung ausgegebenen allgemeinen Plan für die Errichtung von Volksschulen zerpflücken, überall ist er feurig, schlagfertig, ja leidenschaftlich, aber durchaus nicht immer überzeugend. Und was setzt er nun selbst von positiver Pädagogik an die Stelle dieser umfassenden Verneinung? Seine Theorie gipfelt in den zwei Sätzen, von denen zumal der erste einen gesunden Kern philanthropischer Lehre bis zur Verzerrung übertreibt: „Nur die Unterrichtsart ist die richtige, mit der die Schüler zufrieden sind", und: „Das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein — die Freiheit". Wie Tolstoi diese Gedanken selbst in die Praxis umzusetzen versuchte, zeigt im 2. Band der ausführliche Bericht über die Schule von Jaßnaja Poljana im November und Dezember des Jahres 1862. Wie er hier im Bund mit trefflichen Lehrern für die Bildung dieser Bauernkinder sich abmühte, ist hoher Achtung wert. Wieviel warmherzige Aufopferung an Mühe und Geduld wurde hier geleistet! Aber diese Schule, so wie sie Tolstoi haben wollte, mußte scheitern schon äußerlich an der sog. „freien" Ordnung, die in Wahrheit auf die Dauer doch nur in eine große Unordnung sich auswachsen konnte. Und wenn jede Lektion sich in der Form abspielte, wie etwa die hier geschilderte Geschichtsstunde mit ihrem Übergreifen vom Hundertsten auf das Tausendste, so mochte dies ja das eine oder andere Mal angehen, auf die Länge aber konnte es nichts weiter, als eine allgemeine geistige Zerfahrenheit zeitigen. Aufopfernder Idealismus und reicher Gedankeninhalt, gepaart mit vielfach utopistischer Aussichtslosigkeit: dies ist das Gepräge wie von Tolstois ganzer Person, so auch von seinem pädagogischen Testament.

II. Schulgeschichte in räumlicher Umgrenzung.

A. Orts- und Landesschulgeschichte.

1. Städte.

Das Bild eines eigentlich erfolglosen Ringens um eine lebensfähige höhere Schule entwirft Albert Lemmen in seiner Beschreibung *des Schulwesens der Stadt Malmedy bis zum Ende der französischen Herrschaft*. Als vergeblich erwiesen sich diese Bestrebungen schon zu der Zeit, da das Städtchen noch der Vorort der Fürstabtei Malmedy-Stavelot war. Eine 1640 von dem dortigen Benediktinerkloster durch eigenartige finanzielle Verhältnisse veranlaßte Anregung führte wohl zur Gründung einer öffentlichen Lateinschule noch mitten während der Unruhe des 30 jährigen Krieges, allein die junge Pflanze verdorrte nach kurzer Frist infolge pe-

kuniärer Schwierigkeiten. Zu einer neuen höheren Lehranstalt brachte es das Fürstentum von da an nicht mehr; denn der 1764 erneute Anlauf zur Errichtung eines collège d'humanité scheiterte an dem Widerspruch des Benediktinerabts gegen die geplante Berufung von Jesuiten. Und auch das, was die französische Regierung zeitigte, erwies sich nicht von Bestand: eine 1805 ins Leben gerufene école secondaire im Sinn des napoleonischen Unterrichtsgesetzes vom 1. Mai 1802 mit drei Professoren und 21 Schülern schien zunächst erfreuliche Ergebnisse zu liefern; aber schon 1809 erlosch sie wieder, zuletzt ihrer Nahrung beraubt durch den Widerstand der Zöglinge gegen die Abgabe an die von Napoleon geschaffene Université. Doch noch im selben Jahre erstand sie von neuem; 62 Lernbeflissene strömten ihr zu; man träumte von der Angliederung einer Primärschule, als dies alles unter den Umwälzungen der Freiheitskriege wiederum ein sang- und klangloses Ende nahm. Nicht viel besser sah es auf dem Felde des niederen Bildungswesens aus: ein Bericht von 1817 meldet, daß von 718 schulpflichtigen Kindern nur 219 Unterricht genossen. Unter preußischer Herrschaft trat dann endlich nachhaltige Besserung ein; aus der 1837 erstellten höheren Stadtschule ist 1874 das Progymnasium von Malmedy geworden.

Im Jahre 1624 sah sich die bayerische Regierung unter dem Zwang der durch den kostspieligen Unterhalt des Tillyschen Heeres bedingten Sparsamkeit genötigt, einzelnen *Schulmeistern zu Heidelberg ihr Einkommen* bedeutend zu verringern; über diese bedauerliche Maßregel scheinen sich die Beteiligten wohl durch Vermittelung der Jesuiten, welche damals die Gegenreformation der Oberpfalz betrieben, beschwert zu haben. Auf diese Angelegenheit bezieht sich ein Brief des Kurfürsten Maximilian I. von Bayern an seinen Statthalter und seine Räte in Heidelberg vom 12. August 1624, sowie eine Antwort der letzteren in dieser Sache vom 18. Februar 1625, Schriftstücke, welche Richard Rüthnick zum Abdruck bringt. Weitere Dokumente, welche über den schließlichen Ausgang der Sache berichteten, waren offenbar nicht aufzutreiben; ebensowenig ließen sich die Gründe ermitteln für die auffallende ursprüngliche Höhe dieser Besoldungen, von denen einzelne das entsprechende Einkommen des Rektors, des Konrektors und der Lehrer an der kurz nachher in ein Pädagogium verwandelten Darmstädter Lateinschule überragen.

Es ist immer erfreulich, wenn ein Lehrer, der seinem Berufe nach einer höheren Schule dient, auch Fühlung nimmt mit den Fragen des niederen Unterrichtswesens; sollten doch — dies wäre der ideale Zustand — alle Bildner der Jugend des deutschen Volkes eine große Gemeinde aus machen. In diesem Sinn sei hier zur Nachachtung hingewiesen auf die eingehende Skizze von Dr. Sarowy *Über die Vorbereitung und Begründung des städtischen Volksschulwesens in Frankfurt a. M.* Sie weiß hauptsächlich auch die Verdienste des Fürstprimas von Dalberg um die Förderung der in schlimmem Tiefstand daniederliegenden Volksbildung (man lese

die im Anhang beigegebenen Berichte über die Zustände der Frankfurter Quartierschulen im Anfang des 19. Jahrhunderts) in das richtige Licht zu setzen.

2. Landschaften und Staaten.

Die Zahl der nach dem Abschluß des großen Krieges wirklich ins Dasein getretenen sog. Ritterakademien ist ja eine verhältnismäßig kleine geblieben. Anläufe jedoch, solche zu errichten, lassen sich da und dort in deutschen Landen nachweisen, und es ist eine für die Bildungsgeschichte ebenso lockende als dankbare Aufgabe, diesen Versuchen in archivalischen Quellen genauer nachzuspüren; spricht sich doch darin das unverkennbare Bestreben aus, durch die Gründung besonderer Adelsschulen das Bildungsideal des homo politicus, wie es namentlich Christian Weises gewandte Feder vorzeichnete, zu verwirklichen. Die Ausführung seiner leicht faßlichen Darlegungen drängte sich naturgemäß in erster Linie den kursächsischen Adeligen auf, zumal da eine gewisse Unzufriedenheit über die heimischen Fürstenschulen, den seitherigen Bildungsstätten der späteren Staatsdiener, etwa seit der Mitte des 17. Jahrhunderts in diesen Kreisen Platz griff. Nachdem man sich eine Zeitlang für die adeligen Söhne mit dem Notbehelf der Hofmeistererziehung und einer abschließenden „Kavalierstour" begnügt hatte, regten sich auch in *Kursachsen* verschiedene Stimmen, man solle eine besondere Adelsschule, eine sog. *Ritterakademie*, ins Leben rufen. Den zwei wichtigsten dieser Pläne gilt die klar aufgebaute und dem Stoff nach trefflich abgerundete Skizze des bewährten Lokalforschers E. Schwabe. Das erstemal war es die etwas abenteuerliche Gestalt des Barons von Richtenfels, der 1724 an Karl August mit seinem „Sicheren Vorschlag" herantrat, ein lyceum illustre schaffen zu dürfen, d. h. eine Akademie für Standespersonen, „worinnen Printzen, Grafen, Adeliche und Anderer Leute Kinder von 12 Jahren .... innerhalb 3 Jahren dergestalt perfektioniret werden sollen, daß sie hernach auf einer jeden beliebigen Universität pro gradu sich examiniren und promoviren lassen können". Der von jenem ausgearbeitete Plan huldigte — in etwas marktschreierischem Tone — dem damals beliebten Merkantilismus, suchte also neben eigentlich pädagogischen auch wesentlich volkswirtschaftliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Allein die Vergünstigungen, welche Richtenfels sich für seine Person und seine Anstalt im voraus ausbedang, waren so ungeheuerlich, daß wohl infolge davon die ganze Sache, trotz der alchimistischen Köder, die den beständig in Geldklemme befindlichen König locken sollten, im Sande verlief. Nicht besser erging es dem Vorschlag des sächsischen Generalfeldmarschall Graf von Wackerbarth (1725/26), der schon bestehenden Kadettenanstalt eine dritte Abteilung anzugliedern, in der junge Zivilisten, sog. „Akademisten", für den Staatsdienst ausgebildet werden sollten. Der reich ausgestattete Lehrplan, der z. B. für die von den Schülern zu haltenden „Conferenzien" auch erläuterndes Anschauungsmaterial fordert, zeigt stark utilitaristisches Unterwasser. Allein auch

dieses weit aussichtsvollere Unternehmen scheiterte an dem schroffen Neinsagen der Landstände.

Die Abhandlung von Karl Hepp über *den sog. Schulpatronat in Württemberg* bezieht sich ausschließlich auf das Gebiet der Volksschule, weshalb hier auf ihren Inhalt nicht näher eingegangen werden soll. Übrigens sei bei dieser Gelegenheit bemerkt, daß es in Schwaben noch einige, übrigens der Zahl nach sich beständig vermindernde Lehrerstellen auch an höheren (sog. Landlatein-) Schulen gibt, für welche das Ernennungsrecht den Gemeinden zusteht: der von ihnen auserlesene Bewerber bedarf dann noch der Bestätigung durch die staatliche Oberbehörde.

Die „älteste, bekannteste und wichtigste“ aller Prüfungen ist in Württemberg, dem „Land der Prüfungen“, das *Landexamen.* Seit $3^1/_2$ Jahrhunderten besteht es, segensreich für unzählige Jünglinge, die dadurch ihren Weg zu einer höheren Laufbahn gefunden haben, verhängnisvoll aber für das gesamte württembergische Schulwesen als ausschlaggebender Gradmesser der Leistungen. Das Einzelbild, das der leider zu früh vollendete Prof. Dr. Grotz aus der Geschichte der Prüfung für *das Jahr 1768* gibt, weist wesentlich andere Züge auf, als diese heutzutage bietet; sie war zersplitterter, insofern Kandidaten von 7 Altersklassen daran teilnahmen, die aber trotzdem alle dieselben Aufgaben erhielten, leichter, indem die mitgeteilten Themen die Anforderungen als nicht sehr hoch erscheinen lassen, und unmittelbar folgenschwerer auch für die vorbereitenden Lehrer, da diejenigen Schulen, deren Zöglinge schlecht abgeschnitten hatten, sogleich von Amts wegen eine erbauliche Mahnung erhielten, „damit solchergestalten diese Schule wiederum in mehrere Aufnahme gebracht werden möge“.

B. Schulgeschichte einzelner Lehranstalten.

1. Universitäten.

Der württembergische Geschichts- und Altertumsverein ist zurzeit mit der Herausgabe eines größeren Werkes beschäftigt, welches unter dem Titel *Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit* die einzigartige Person des vielgeschmähten und vielverehrten Fürsten nach allen seinen menschlichen Charakterzügen und die inhaltsvollen Jahrzehnte seiner Regierung mit all ihren verschiedenen Betätigungen beschreiben und kritisch würdigen soll. Innerhalb dieser Publikation weilt naturgemäß das Interesse in besonderem Maße auf der Schilderung und Beurteilung der *Hohen Karlsschule,* der Lieblingsschöpfung des Herzogs. Der Verf. dieses Teiles, G. Hauber, welchen schon früher seine wissenschaftlichen Spezialstudien auf die Geschichte dieser merkwürdigen Bildungsstätte hingelenkt hatten, gibt auf Grund eingehender Benutzung der dokumentarischen wie literarischen Quellen, welche beide über die Karlsakademie in ziemlich breiten Rinnsalen fließen, eine fesselnde Skizze namentlich ihrer unterrichtlichen

Leistungen, welcher man das Lob möglichster Unparteilichkeit und gewissenhafter Prüfung nicht versagen kann. Die am meisten ins Auge fallende Eigenheit der Anstalt, worin sie wohl unerreicht dasteht, bildet die umfassende Vielseitigkeit ihres Unterrichts und die Mannigfaltigkeit der pädagogischen Bestimmung, die sie sich selbst oder in letzter Linie der Herzog ihr als Ziel gesetzt. Im Jahre 1790, zu der Zeit, da die Kunst des Individualisierens der Eleven zum Zweck ihres künftigen Berufes die höchste Stufe erreichte, zerfiel die Gesamtheit der Zöglinge in 6 philologische (d. h. Vorbereitungs-), 3 philosophische, 1—2 Handlungs-, 1—2 ökonomische, 3—4 militärische, 2—4 medizinische und 3—4 juristische Abteilungen, zu denen dann noch die sog. „Künstler" kamen, und für jede dieser Gruppen bot der Lehrplan nach den einfachen Übungen und allgemein bildenden Lehrstunden der Vorbereitungsjahre eine Fülle von bestimmungswissenschaftlichen Vorlesungen akademischen Charakters, die nach ihrer inhaltlichen Tiefe sicherlich nicht hinter den damaligen Anforderungen an die sonstigen Hochschulen zurückstanden. Wenn der Verf. als Kuriosum erwähnt, daß „in den Jahren 1775—1777 der zum Kammerdiener bestimmte Eleve Brand einen eigenen Lehrplan bekam, der Religion, Französisch, Englisch, Mathematik, Anatomie, Geschichte, Schöne Wissenschaften, Zeichnen, Musik, Fechten, Reiten, Tanzen und — 11 Stunden Frisieren umfaßte", so ist dies ein sprechender Beweis für die virtuose Technik, mit der die Karlsschule die jungen Leute für ihren künftigen Beruf, er mochte sein, welcher er wollte, vorzubilden suchte; nur das Heranziehen eines theologischen Nachwuchses für Württemberg blieb nach wie vor das unantastbare Vorrecht der altehrwürdigen Klosterschulen. Wie dieses didaktische und methodische Tun und Treiben nun aber vom Herzog selbst in absolutistischer Selbstherrlichkeit geleitet wurde, und wie dieses Reich der Erziehung und Wissenschaft durchweht wurde von der Hofluft mit ihrem äußeren Glanz und ihrer schmeichlerischen Lobrednerei und von dem gehaltlosen Hauch eines mechanisch-militärischen Drills, zeigt der Verf. mit rückhaltloser und gerechter Offenheit. Auch hinsichtlich der plötzlichen Beseitigung der Schule durch Ludwig Eugen beleuchtet er beide Seiten dieses auf den ersten Blick unbedingt brutal erscheinenden Vorgehens: der Blüte, in der die Anstalt früher gestanden war, den erzieherischen Früchten, die sie in reichem Maße gezeitigt, dem weitverbreiteten Ruhm, der ihr sogar Zöglinge aus fremden Erdteilen zuführte, stehen schon beim Tode ihres Begründers gewichtige Momente gegenüber. Die für die Finanzlage des Staates unverhältnismäßig hohen Opfer, welche die Schöpfung beständig erforderte, der Rückgang in der Zahl der Eleven, das Nachlassen des Interesses bei Karl Eugen selbst in seinen letzten Lebensjahren und vor allem die grundsätzliche Verschiedenheit der Person und Denkweise des neuen Herzogs wirkten zusammen, so daß, wie der Verf. äußert, „von der Aufhebung wohl niemand überrascht war". Für die heutige Erziehungslehre aber bleibt die Karlsschule noch immer vorbild-

lich, namentlich durch ihr unablässiges Vorwärtsschreiten, so daß ihr in der Ausgestaltung des Unterrichts das bisher offenkundig Beste immer noch nicht gut genug zu sein dünkte. „Nie hat man", zumal in der Glanzperiode, „auf seinen Lorbeeren ausgeruht, nie einen Stillstand eintreten, vollends gar irgendwelchen traditionellen Schlendrian aufkommen lassen; in beständiger Reflexion auf sich selbst hat die Schule immer noch Höheres und Besseres, und zwar immer unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit zu leisten sich bemüht".

Nach mehreren erfolglosen Anläufen, die offenkundig an der *Leipziger Hochschule* herrschenden Mißstände im Hinblick auf die neugeschaffene Nebenbuhlerin in Wittenberg abzustellen, kam es endlich *1519* zu einer durchgreifenden Reform des ganzen Studienbetriebs. Zeugnis davon legt das für das Sommersemester dieses Jahres aufgestellte *Vorlesungsverzeichnis* ab, das, bisher nur auf Grund einer ungenügenden Abschrift veröffentlicht, jetzt durch einen glücklichen Zufall als gedrucktes Original von O. Clemen in der Zwickauer Ratsschulbibliothek entdeckt wurde. Ist dieses Schriftstück schon im äußeren Sinn dadurch beachtenswert, weil es den tatsächlichen Zustand widerspiegelt, in dem sich die Leipziger Universität befand, als sie zum Kampfplatz zwischen Luther, Eck und Karlstadt wurde, so liegt sein innerer Wert in seinem bildungsgeschichtlichen Inhalt, sofern es, wie Clemen mit Recht bemerkt, einen „Kompromiß zwischen Mittelalter und neuer Zeit, Scholastik und Humanismus" darstellt. Die Form seiner Abfassung besticht durch den schwungvollen und gewählten lateinischen Stil, der mit der 1409 „Alexandro Papa" erfolgten Gründung anhebt und mit allerlei biblischen und weltlichen Zitaten gewürzt ist.

Beim Herannahen säkularer Gedenkfeiern akademischen Charakters setzt begreiflicherweise jedesmal die Spezialforschung für Universitätsgeschichte stärker ein. Aus der Reihe der Schriften, welche das 300jährige Geburtsfest der Ludoviciana in Gießen ins Leben rief, liegt für diesen Bericht vor die gedankenreiche Weiherede, in welcher Hermann Oncken am Jubeltage den Beziehungen zwischen *dem hessischen Staat und der Landesuniversität Gießen* nachging. Dem leitenden Grundgedanken folgend, daß in der Universitätsgeschichte sich die politische Entwickelung der einzelnen Territorien widerspiegelt, verfolgt er die Hochschule in den Grundzügen ihrer Schicksale durch die Jahrhunderte. Lag der erste Anstoß zur Schaffung einer zweiten Universität für die hessischen Lande in der verhängnisvollen Erbteilung des Landgrafen Philipp, so wird die tatsächliche Gründung durch Ludwig V. eingeleitet mit der Errichtung eines Gymnasium illustre in Gießen 1605, das zugleich mit einem Pädagogium verbunden wurde; 1607 drückte dann die kaiserliche Erlaubnis zur Erteilung der akademischen Grade das autoritative Siegel auf die junge Schöpfung. Die Anschauung, der sie entsprang, war der lutherische Konfessionalismus, mit dem die Rücksichten auf darmstädtische Territorial-

interessen Hand in Hand gingen; ihre ursprüngliche Verfassung trägt das Gepräge eines christlichen Patriarchalismus. Die Kriegsläufte führten 1624 zu der eigentümlichen Notlage, daß die Gießener alma mater an der Stätte ihrer älteren Rivalin, in Marburg, ihr Leben weiter fristete; erst 1650 kehrte sie wieder in ihre eigentliche Heimat zurück. Auch von dem Auf- und Abwogen des geistigen Lebens greift Oncken nur etliche Hauptschwingungen heraus: die für die Bildungsgeschichte bedeutsame Unterstützung von Ratkes Didaktik durch Gießener Universitätslehrer gliedert sich folgerichtig ein in die Gesamtheit der damaligen Bestrebungen; 1693, also noch ein Jahr vor Halle, öffnet die Ludóviciana als die erste dem Pietismus ihre Tore; unter den starken Nachwehen der Begeisterung der Freiheitskriege nahmen die Gießener Musensöhne hervorragenden Anteil an der Gründung der deutschen Burschenschaft; und einmal wenigstens tritt die Hochschule auf dem Wege einer wissenschaftlichen Disziplin unbedingt an die Spitze der deutschen Forschung, mit der Person des „Größten aller Gießener Professoren“, mit Justus Liebig.

Die übliche *Chronik der Königlichen Universität zu Breslau für das Jahr vom 1. April 1906 bis 31. März 1907* enthält wiederum die mit gewohnter Sorgfalt gegebene Übersicht über sämtliche Einzelzweige des Lebens und Wirkens an der Hochschule. Dadurch, daß bei den statistischen Angaben die entsprechenden Zahlen des Vorjahres häufig fehlen, ist der in diesen Fällen lehrreiche Vergleich nicht überall möglich. Die Zahl der im Sommersemester 1906 immatrikulierten Studierenden betrug 1891 (im Winter-Semester 1906/7: 1956); dazu kamen 189 (Winter-Semester: 299) Hospitanten, unter denen sich 112 (184) Hörerinnen befanden. Die Kgl. und Universitätsbibliothek vermehrte ihren Bestand um 14 260 bibliographische Bände: die Zahl der erledigten Bestellzettel betrug 65 960, woraus sich hinsichtlich der Frequenz gegen das Vorjahr (56 468 Bestellzettel) eine erhebliche Steigerung ergibt.

2. Gymnasien.

Unter den anstaltsgeschichtlichen Publikationen, welche dem Ref. für dieses Jahr vorliegen, steht, was äußere Ausdehnung und reiche Ausstattung betrifft, die zum 300jährigen Jubiläum des *Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums* (1607—1907) herausgegebene Festschrift mit mehr als 600 Textseiten obenan. Erweist sich schon durch die finanzielle Leistungsfähigkeit, die sie zur Feier eines Gedenktages eine literarische Gabe von solchem Umfang bieten läßt, diese weithin bekannte Schule als begünstigt vor vielen ihrer Schwesteranstalten, so hat andererseits auf eine so eingehende Würdigung ihres Werdegangs durch drei Jahrhunderte diejenige Bildungsstätte ein volles Anrecht, deren „Geschichte zugleich die Entwickelung des wissenschaftlichen Lebens in der preußischen Residenz und unter den Augen der Fürsten darstellt, die die Pflege der Wissenschaft als einen wichtigen Teil ihres hohen Berufes betrachtet haben“. Durch

die Gründlichkeit und Sorgfalt, mit welcher Erich Wetzel das Werden und Walten der Schule auf allen Gebieten der äußeren Gestaltung und inneren Entfaltung verfolgt, bietet er geradezu an dem besonders geeigneten Einzelbeispiele eines Gymnasiums, dem vielfach der Ruhm zukommt, die Verwirklichung hervorragender neu sich bildender pädagogischer Theorien zuerst in seinen Räumen durchgeführt zu haben, einen eigenartig scharfgeränderten Ausschnitt aus dem historischen Bild des höheren Schulwesens in Preußen seit den letzten drei Jahrhunderten. — Die Gründung dieser Hohenzollernschen Fürstenschule in dem von Krankheitskeimen nicht ganz freien Joachimsthal in der Uckermark durch den Kurfürsten Joachim Friedrich fällt in das Jahr 1607. Sollte sie nach dem ausdrücklichen Willen ihres Stifters eine Bildungsquelle für künftige evangelische Kirchen- und Staatsbeamte werden, so verwandelte der Sohn und Nachfolger Johann Sigismund sie schon 1616 mit bewußter Absichtlichkeit in eine ausschließliche Pflanzstätte des reformierten Glaubens, einen Charakter, den sie bis zur Union von 1817 beibehalten hat. Als sie 1707 ihr erstes Jahrhundert vollendete, hatte sie sich von den Stürmen, die inzwischen über sie hingebraust, wieder erholt: eine Plünderung durch wahrscheinlich sächsische Reiter knickte 1636 die junge Pflanze in Joachimsthal selbst; die schützende Fürsorge des Großen Kurfürsten verfügte auf die Bitte der reformierten Gemeinde in Berlin die Vereinigung der Heimatlosen mit der Köllnischen Schule und gewährte ihr zunächst für einige Zeit Obdach im eigenen Schlosse. An jenem 100jährigen Geburtstag erfolgte ihre Erhebung zum Gymnasium Regium Joachimicum. Während die ernsten Zeitläufte 1807 nur eine stille Gedenkfeier zuließen, begeht die Jubilarin das 300jährige Gründungsfest in ihrem stolzen Wilmersdorfer Bau, in den sie 1880 ihren feierlichen, durch die Anwesenheit des alten Kaisers verherrlichten Einzug hielt. Welch wunderbar reichbewegtes Anstalts- und Unterrichtsleben hat sich nun aber in den Hallen der Schule während dieser langen Frist abgespielt! An dieser Stelle läßt sich naturgemäß kein auch nur entfernt erschöpfender Überblick geben. Schon die Kapitel der Verwaltung und Beaufsichtigung des Alumnats — denn nur als solches war die Schöpfung ursprünglich gedacht —, für deren Beleuchtung der Verf. viele Einzelheiten (sogar Etatsproben, Speisezettel etc.) gibt, liefern einer Geschichte der Internatserziehung reiches Material. Zumal die Charaktergestalten der jeweiligen Rektoren sind es, die der Anstalt in den letzten 150 Jahren das Gepräge ihrer Eigenart der Reihe nach aufzudrücken suchten; sind doch ihre Namen zumeist auch in den größeren Rahmen der allgemeinen deutschen oder wenigstens preußischen Bildungsgeschichte festeingefügt, so Meierotto (1775—1800), Snethlage (1802—1826), Meineke (1826—1857): die Lehrpläne in ihren nicht allzu seltenen Verschiebungen sind nicht nur der Widerschein der persönlichen pädagogischen Überzeugung jener leitenden Männer, sondern auch der Beleg für den Wandel der didaktischen Theorie in der Flucht der Jahrzehnte. Einen Höhepunkt ihres Blütestandes ihrem

inneren Wesen nach hat die Schule wohl unter der zielbewußten Regierung eines Meierotto erlebt. „Die Anstalt“, so lautet ein glänzender Lobpreis von 1802, „erreichte unter seinem Rektorate einen solchen Flor, daß sie mit jedem Gymnasium wetteifern konnte, von keinem in der Schülerzahl übertroffen wurde, stets Söhne aus den angesehensten Familien unter ihren Schülern zählte, Professoren auf Universitäten, Lehrer auf vielen Schulen, Räte fast in allen Landeskollegien, gebildete Männer fast in jeder bedeutenden Stadt der älteren Provinzen als ehemalige Schüler mit Stolz nennen konnte, bei mehreren Gelegenheiten von den Landesherren die ausgezeichnetsten Beweise der Gnade erhielt und sich das Zutrauen des Publikums in hohem Grad erwarb“. — Die Namen und biographischen Notizen dieser als Abiturienten aus der Anstalt hervorgegangenen Schüler, sowie Verzeichnisse der Rektoren, Direktoren und Lehrer, Tabellen über Frequenz, Durchschnittsalter und Konfession der Zöglinge etc. enthält in reicher Fülle und musterhafter Genauigkeit der zweite Teil der Festschrift; auch in ihm steckt eine gewaltige Arbeitsleistung, in welche sich Ernst Bahn, Ernst Fritze, Karl Todt und wiederum Erich Wetzel geteilt haben. — Noch eine Bemerkung sei übrigens dem Ref. gestattet: wenn eine Anstalt, die kraft ihrer Entwickelung der Wissenschaft so vieles und und so viel Besonderes zu sagen hat, sich eine Schulgeschichte von diesem Umfang leistet, so errichtet sie sich dadurch selbst ein ehrendes literarisches Denkmal; wenn aber die dii minorum gentium schon aus pekuniären Gründen sich kürzer fassen müssen, so hat dies auch sein Gutes.

Auch das *Luisengymnasium* der Reichshauptstadt kann schon auf ein Vierteljahrhundert seines Bestehens zurückschauen. Bei seiner Eröffnung 1882 traten 243 Schüler ein; seine Maximalziffer erreichte es 1896 mit 1017 Zöglingen. Jetzt beträgt die Zahl seiner Gymnasialklassen 18 mit Wechselcöten; seine Frequenz bleibt wenig hinter 1000 zurück. Unter den Schulfestlichkeiten, welche Karl Ganzel in seinem Rückblick besonders aufführt, befinden sich auch Gedenkfeiern zum 100. Geburtstag Jakob Grimms (5. Januar 1885) und Theodor Körners (23. Sept. 1891).

Besondere Erwähnung verdient die inhaltsreiche *Geschichte des Kaiser Karls-Gymnasiums in Aachen* von Alfons Fritz, die in ihrem ersten Teil den Entwickelungsgang des *Aachener Jesuiten-Gymnasiums* schildert. Der Vorsatz des Verf., nicht nur „den immerhin beschränkten Interessenkreis der Ortsgeschichte zu berücksichtigen, sondern auch für eine zukünftige allgemeine Geschichte des deutschen Unterrichtswesens das Material herzugeben“, erfährt durch die Gründlichkeit, mit der sich die ganze Abhandlung auf eingehendem Quellenstudium aufbaut, ihre Verwirklichung. Wenn sich auch das Aachener Gymnasium, wie seine vielen gleichartigen Schwestern, in seinem inneren Leben auf die breite allgemeingültige Grundlage der ratio studiorum stützte, so ist doch der Verf. bemüht, den mancherlei, hauptsächlich archivalischen Quellen gerade diejenigen Züge zu entlocken, welche der Anstalt eine gewisse Sonderart aufzuzwingen ver-

mögen. So haben manche Einzelheiten, auf die Fritz hinweist, teils für die Ausprägung des Typus der Jesuitendidaktik, teils für die spezielle Zeichnung der Aachener Schule, Interesse, wie z. B. die Durchführung der Silentien, die „Ehrenvakanzen“, für deren Bewilligung sich der Bürgermeister das Recht anmaßte, der Zwiespalt der Strafbefugnis zwischen den Behörden des Kollegiums und der Stadt, und namentlich die reiche Pflege der Schuldramen, für die wir noch sogar Kostenberechnungen in spezialisierter Aufstellung besitzen; von besonderem Wert als Maßstab für die tatsächliche Höhe der Klassenleistungen sind die verschiedenen Prüfungsaufgaben, unter denen sich auch Themen für lateinische Gedichte und Reden und Dispositionen zu lateinischen Aufsätzen befinden. — Die äußere Entwickelung der Schule fällt zwischen die Jahre 1601 (Gründung der untersten Gymnasialklassen) und 1715 (Einführung des Theologiestudiums), nachdem schon 1686 die philosophischen Studien eröffnet waren; über das Schlußjahr der Jesuitenepoche 1773 weisen einzelne der Rektoren- und Professorenlisten hinaus, deren biographische Einzelheiten überwiegend gelehrtengeschichtlichen Zwecken dienen mögen. Dadurch, daß der Verf. in den Zirkel seiner Darlegungen auch die nicht unmittelbar mit dem Schulleben zusammenhängenden Wechselbeziehungen des Kollegiums zur Stadt Aachen hineinzieht, illustriert er in geschickter Beweisführung seinen Satz, daß „diese Lehranstalt für das Aachen des 17. und 18. Jahrhunderts einen Kulturfaktor ersten Ranges bedeutete“.

Eine verhältnismäßig kurze, aber für die innere Gestaltung nicht unwichtige Episode bedeuten in der Entwickelung des *Aschaffenburger Gymnasiums die Jahre 1814—1830.* Während die Stadt schon 1814 dem Königreich Bayern einverleibt worden war, blieben doch, wie Albert Fuchs ausdrücklich betont, die Verhältnisse an der Anstalt zunächst in „provisorischer Weise so ziemlich dieselben wie zur Zeit der Mainzer Regierung“. Erst das Jahr 1818 bewirkte insofern eine Anpassung an die übrigen bayerischen Schuleinrichtungen, indem damals auf einen zweijährigen Kursus der lateinischen Vorbereitungsschule sich 2 Jahrgänge des Progymnasiums aufbauten; daran schlossen sich dann 4 Klassen des Gymnasiums, „deren Lehrstoff wiederum eine sichere Grundlage abgeben sollte für die 2 philosophischen Kurse des Lyzeums“; seit 1824 wurden dann diese 6 Klassen des Gymnasiums und Progymnasiums zu einer einzigen Anstalt mit 5 Jahreskursen unter der Bezeichnung Gymnasium zusammengefaßt; endlich verfügte der sog. „Thierschische“ Schulplan von 1829 die Zuweisung der 2 untersten Gymnasialklassen an die lateinische Stadtschule, wofür dann eine neue 4. Gymnasialklasse errichtet wurde. Aus der Behandlung des Lehrstoffs darf wohl als eine nicht gerade nachahmenswerte Eigenheit hier erwähnt werden, daß der Unterricht in der Weltgeschichte mit der Entdeckung Amerikas abgeschlossen zu haben scheint, also die Ereignisse der Neuzeit einfach als ungeschehen oder belanglos betrachtete und deshalb keiner Behandlung in der Schule würdigte.

Einen Nachtrag zu den Mitteilungen, welche Heinrich Beck 1905 (cf. Jb. XX, 13) anläßlich der 300 jährigen Jubelfeier des *Gymnasium Casimirianum zu Koburg* aus der Geschichte dieser Anstalt veröffentlichte, bildet das von demselben Verf. sorgfältig ausgearbeitete Verzeichnis der Leiter und Lehrer, welche in diesem Zeitraum an der Schule wirkten.

Aus dem halben Jahrhundert, welches das *Kgl. Gymnasium zu Demmin* seit seiner Gründung als Progymnasium (1857—1907) durchlebt hat, gebührt namentlich der frühesten Zeit Beachtung; ihren Verlauf faßt die von Albert Weinert mit Hingebung und Sachkenntnis hergestellte Festschrift zusammen unter dem Stichwort: Die ersten Kämpfe. Es liegt hier der in der Schulgeschichte wohl nicht allzuhäufige Fall vor, daß eine von der Regierung angeregte, von Magistrat und Stadt-Schuldeputation freudig befürwortete Erhebung einer Schule auf eine höhere Stufe von den Vertretern der Bürgerschaft jahrelang aufs heftigste bekämpft wird, wobei sich der Konflikt zwischen diesen verschiedenen Instanzen bis zum Austausch geharnischter Schriftstücke zuspitzt. Endlich 1857 erringt sich die höhere Stadtschule ihre Anerkennung als Progymnasium. Da aber trotzdem die Gewährung der staatlichen Berechtigung, vor allem für den Einjährigendienst, zunächst ausblieb, wogte der Kampf weiter, aber jetzt mit veränderter Front; bei dem Plan der Errichtung einer Sekunda und des damit angebahnten endgültigen Ausbaues stimmte diesmal die Stadtverordnetenversammlung ohne weiteres zu, dafür versagte nunmehr das Magistrats-Kollegium, und wieder währte es Jahre, bis 1864 die Sekunda und 1870 die Vollanstalt eröffnet werden konnte. Durch diese ganze Ära des Streites hindurch geleitete die Schule der selbstlose und unermüdliche Direktor Schmeckebier (geb. 1817, Direktor 1857—1889): was die später gestiftete Schulfahne als Losung erhielt, das Wort ‚sincere et constanter‘, hat dieser Mann in seinem unentwegten Eintreten für das Aufwärtsstreben der Bildungsstätte selbst redlich bewährt. Im Vergleich zu der glücklich überwundenen Sturm- und Drangperiode bewahrte die spätere Entwickelung der Anstalt bis auf heute, trotz häufigen Personalwechsels, doch im ganzen den Charakter der Stetigkeit und Ruhe. Die Einführung besonderen Konfirmandenunterrichts für die Gymnasiasten, eine Neuerung der Epoche Schneider (Direktor 1889—1899) mag wohl vom instruktiven Standpunkt aus wünschenswert erscheinen; gewisse soziale Bedenken lassen sich jedoch nicht unterdrücken. In Süddeutschland dürfte eine solche Absonderung von der übrigen gleichaltrigen Jugend in dieser Frage wohl kaum irgendwo vorzufinden sein.

Aus den Themen der früheren Schülerdisputationen lassen sich mancherlei unterrichtsgeschichtliche Ergebnisse gewinnen nicht sowohl hinsichtlich des Lehrbetriebs im Lateinischen, als vielmehr namentlich auch über die Denk- und Anschauungsweise ganzer Schülergenerationen, und, wenn sie in größerer Menge gesammelt und verglichen werden, für den Bildungsdurchschnitt einzelner Schulen oder verschiedener Zeiträume.

Einen Beitrag hierzu liefert M. Schneider, indem er die *Themen* veröffentlicht und sachlich gruppiert, welche unter dem Rektorat des greisen Georg Heß (1673—1692) den regelmäßigen *Disputationen am Gymnasium Illustre zu Gotha* zugrunde gelegt wurden; auf die beiden hierbei von dem jungen August Hermann Francke behandelten Gegenstände hatte er schon früher (Jb. XIX, 22) hingewiesen. Manche dieser Aufgaben muten uns heute sonderbar an: „de Christi Jesu vulneribus“ zu reden, mag zur Not noch angehen; aber was mag wohl der erkorene Selektaner „de Echo institutioni scholasticae comparata“ behauptet haben? Daß die Gymnasiasten die Kosten für die auszugebenden Einladungen aus dem eigenen Beutel zu bezahlen hatten, verdient als für unser Empfinden höchst befremdlich unterstrichen zu werden. Vielleicht hätten aus der Zusammenstellung vom Verf. noch einige allgemeine Schlüsse in dem oben angedeuteten Sinne gezogen werden können.

Bemerkenswerte Einzelbilder und Besonderheiten, sei es im äußeren Entwickelungsgange, sei es im inneren Unterrichtsbetrieb, lassen sich der Geschichte des späteren *Gymnasiums zu Guben* in den ersten Jahrhunderten seines Daseins kaum entnehmen. Die für 1492 zum erstenmal handschriftlich sicher bezeugte Kirchschule war mindestens 80 Jahre älter; 1554 war ihre Verwaltung jedenfalls in städtische Hände überwiesen worden. Als gewöhnliche Lateinschule schloß sie sich das 17. Jahrhundert hindurch in ihrem Lehrgang wohl im wesentlichen an die kursächsische Schulordnung an; der erste uns erhaltene Lektionsplan von 1670 entbehrt eigentlich origineller Züge. Leidet so der im engeren Sinn schulgeschichtliche Stoff an einer gewissen Sprödigkeit, so ist es um so höher zu schätzen, daß Hugo Jentsch, der die Geschicke der Schule zunächst bis 1708 behandelt hat, sich bemüht, die „besonderen (Gubener) Verhältnisse in die weiteren Kreise der Forschung einzugliedern“. So fügt er die Schule, ihre Organe und ihre Zöglinge, als Ganzes ein in den Rahmen des damaligen Lebens in dem kleinen Städtchen der Niederlausitz und kennzeichnet z. B. — wovon in derartigen anstaltsgeschichtlichen Skizzen sonst nur selten die Rede ist — die gesellschaftliche Stellung der Lehrer innerhalb der Honoratiorenkreise; ja er gibt ein Bild des wissenschaftlichen und geistigen Strebens jener Gegenden, das, freilich umsonst, sogar zeitweise in der Gründung einer eigenen Landesuniversität in Guben seine Krönung zu finden hoffte. Unterrichtsgeschichtlich ist in Jentschs Arbeit die Registrierung zahlreicher älterer Schulbücher wertvoll, personalgeschichtlich verdient seine Liste der im 15. und 16. Jahrhundert in Leipzig, Wittenberg und Frankfurt a. O. immatrikulierten Gubener Beachtung; von dem wohl berühmtesten Lateinschüler und späteren Ratsherrn und Bürgermeister der Stadt, dem Liederdichter Johannes Franck (1618—1677), verewigen die deutschen Gesangbücher u. a. den Choral: „Schmücke dich, o liebe Seele“.

Als Vorläufer des *Kgl. Gymnasiums zu Hamm* sind die altehrwürdige lutherische Klassikalschule und das seit 1657 bestehende reformierte Gym-

nasium academicum anzusehen. Solange diese beiden Anstalten jede für sich ein Sonderdasein fristeten, konnte eigentlich keine weder leben noch sterben. Die ältere, auch Trivium Hammonense genannt, war schon im 13. Jahrhundert ins Leben getreten; 1548—1550 wirkte an ihr als Rektor der berühmte Gelehrte und Geschichtsschreiber des furor anabaptisticus Hermann von Kerssenbrock; mit der Zeit aber ging sie immer mehr zurück; andererseits litt das 1657 unter dem Großen Kurfürsten eröffnete Gymnasium illustre ebenso unter dem Wegschnappen der jungen Leute durch die Werber, wie unter Kompetenzstreitigkeiten bei Lehrerwahlen; 1766 fand sich kein einziger Schüler ein. So erfolgte 1781 die Vereinigung beider Schulen zu einer gemeinsamen höheren Bildungsstätte mit allgemein lutherischem Charakter. Der erhaltene Lehrplan für die Prima von 1786 verlangt u. a. auch die Erledigung der neueren Geschichte von Mogul! Zum 250jährigen Jubiläum (1657—1907) gedenkt Hermann Eickhoff namentlich der älteren Entwickelungsperiode, während Julius Warner eine Zusammenstellung aller Lehrer (mit ihrer literarischen Tätigkeit) und Schüler des letzten halben Jahrhunderts mit gewissenhafter Genauigkeit ausgearbeitet hat.

Nachdem das *Gymnasium zu Hanau* erst 1865 die Feier seines 200-jährigen Jubiläums begangen, mutet es zunächst eigenartig an, daß die Anstalt schon 1907 auf eine Entwickelung von 300 Jahren zurückblicken konnte. Das Rätsel erklärt sich dadurch, daß man „damals doch eigentlich nur das Fest des 200jährigen Jubiläums des Gymnasial*gebäudes* und das Fest der vor 200 Jahren stattgehabten feierlichen Eröffnung der (zweiten) Universität Hanau feierte“. Dagegen war schon 1607 die bisherige dreiklassige deutsche Schule durch Graf Philipp Ludwig II. zur „Neuen Schul“, zu einem paedagogium illustre, erhoben worden und damit der Grund zum heutigen Gymnasium gelegt worden; der lichtvolle, 1610 von Dr. Heinrich Schiller im Geist des gräflichen Stifters entworfene Lektionsplan zeugt von anerkennenswertem Weitblick durch die Berücksichtigung der Dreisprachigkeit der damals aus Holländern, Franzosen und Deutschen sich zusammensetzenden Bevölkerung der Stadt. Dagegen erwies sich der 1623 und 1665 je von einer regierenden Gräfin inaugurierte Versuch, auf das Pädagogium akademische Fakultäten zu setzen, beidemal für die Dauer als aussichtslos. Aus der ältesten Matrikel der Schule, die gerade das Jahrhundert von 1648—1748 umfaßt, teilt Philipp Braun interessante Proben mit. Unter den Schülern befand sich auch ein „aethiops“, ein Mohr; daß das Aufnahmealter bis zu $4^1/_2$ Jahren heruntergeht, entspricht einer damals verbreiteten Unsitte verfrühten Bildungseifers. Die Lehrer und Abiturienten, welche der Schule in den letzten 50 Jahren, 1858—1907, zugehörten, hat Otto Wackermann zusammengestellt.

Karlsruhe gehört bekanntlich zu denjenigen Städten Deutschlands, die am frühesten und eifrigsten für die Schaffung einer Reformschule eintraten. Nachdem nun das dortige *Reformgymnasium* auf einen Bestand

von 10 Jahren zurückblicken kann, ergreift der geistige Schöpfer und seitherige Leiter der jungen Schule, P. Treutlein, das Wort zur Rückschau. Die langwierigen und wechselvollen Verhandlungen, welche zwischen dem „ersten Anlauf" zur Gründung einer „Einheitsschule" Ende der 80er Jahre und deren Eröffnung im September 1896 liegen, spiegeln in ihrer Art das Auf- und Abwogen der allgemeinen pädagogischen Anschauungen über die Gestaltung des höheren Schulwesens am Ausgang des vorigen Jahrhunderts wieder. Die Schilderung der Sonderentwickelung der Karlsruher Schule bleibt einem späteren Programm vorbehalten.

Der Abschnitt, welcher, aus der Feder von Joseph Brungs stammend, der Geschichte des *Gymnasium Thomaeum zu Kempen* (Rhein) die Zeit der französischen Fremdherrschaft entnimmt, beschränkt sich in dem ersten, für diesmal vorliegenden Teil auf die Schilderung der Umgestaltung der alten Burse, die durch den Erlaß vom 28. April 1798 aufgehoben wurde, in eine Lehranstalt französischen Gepräges. Die hierfür geschaffene Schulordnung vom 15. Juli 1803 wird in französischem und deutschem Originalwortlaut wiedergegeben; sie enthält besonders eingehende Bestimmungen über die „von einem Stüber" bis zu einer „militärischen Züchtigung mit dem Stock" aufsteigenden Strafmittel; wie sie sich aber tatsächlich bewährt hat, wird erst die Fortsetzung der Arbeit darlegen.

Unter allen Unterrichtsstätten, von deren schulgeschichtlichen Publikationen der diesjährige Bericht zu reden hat, ist das *Johanneum zu Lüneburg* die älteste: seit ihrem Geburtstag am 15. Sept. 1406 ist ein halbes Jahrtausend verstrichen. Vieles hat die Schule in dieser langen Zeit erlebt; freilich fließen namentlich über die Anfangsperiode die Quellen recht spärlich. Unter ihren Zöglingen waren in den ältesten Zeiten offenbar auch viele aus ärmeren Familien; sonst würde die Ordnung von 1501 nicht ausdrücklich verbieten: Keiner darf barfuß, ohne Hosen, ohne Mantel oder mit kurz geschorenen Haaren kommen. 1533 trat Tulich, dem Luther seine Schrift de captivitate Babylonica widmete, an die Spitze der Schule, während sich 100 Jahre später (1640), Andreas Reyher, der Schöpfer des „Gothaer Schulmethodus", nicht auf dem Rektorat halten ließ. Das Ergebnis einer 400jährigen Entwickelung ist nach den Worten von Wilhelm Görges, der die Geschichte der Anstalt bis 1806 darstellt: „Das Johanneum war eine Schule, die nur noch in der Prima eine höhere Bildung gab". Ihr Sinken ging eben Hand in Hand mit dem politischen und kommerziellen Niedergang der Stadt Lüneburg selbst. — Auch das jüngste Jahrhundert begann nach der Darstellung von August Nebe unter trostlosen Anzeichen. „Nach dem Einzug der Franzosen 1803 diente das Schulhaus zunächst als Militärhospital, dann als französische Freimaurer-Loge, hernach als Militärwerkstätte und schließlich .... während der Freiheitskriege wieder als Lazarett". Erst als dann in Karl Haage eine geistesmächtige und didaktisch glänzend originelle Persönlichkeit die Zügel in die Hand bekam (1823—1842), zog neues Leben in die Hallen ein; durch

Wiederherstellung der Schulzucht, durch Weitung der äußeren Organisation mit Eröffnung von Realklassen (1834) und durch Vertiefung des Unterrichtsbetriebs in allen Fächern erwarb er sich aus dem Munde des visitierenden Oberschulrats Kohlrausch das hohe Lob, „daß das Johanneum nicht bloß die beste Schule im Hannoverschen sei, sondern auch unter den 30 Schulanstalten, die er in seinem vorigen Wirkungskreise als preußischer Schulrat kennen gelernt habe“. — Als ein blühender Organismus von 20 Klassen gymnasialer und realgymnasialer Art durfte die ehrwürdige Stätte am 25.—27. Sept. 1906 hochgemut ihr Jubiläum (Berichterstatter: Emil Ahlenstiel) begeben.

Das Gymnasium zu *Neumünster* (bis 1903 Progymnasium; 1906 erste Reifeprüfung), das jetzt neben 9 Gymnasial- noch 6 Realschulklassen umfaßt, hat in den 10 Jahren seines Bestandes 1896—1906 (kurze Übersicht von Dir. Dr. Schmitt) seine Schülerzahl von 208 auf 545 gehoben.

Über der jetzigen „*Herzog Albrechts-Schule*“ *zu Rastenburg* — diesen Namen erhielt die Anstalt 1905 aus Anlaß der Vereinigung des Gymnasiums mit der Realschule — schwebte vor 100 Jahren „unter der Not und materiellen Beschränktheit jener eisernen Zeit“ das Damoklesschwert ihrer Herabwürdigung zu einer bloßen Mittel- und Bürgerschule. Diesen Antrag der Regierung wies der Magistrat rund zurück; mit freudiger Opferwilligkeit trat er ein für die Erhaltung des gelehrten Charakters der Schule, die vom ersten Herzog Markgraf Albrecht, gleich im folgenden Jahr nach Stiftung der Universität in Königsberg (1544) erbaut worden war, „um junge Leute zur Universität zu präparieren, wozu sie ihm als Mittelpunkt des Landes sehr gelegen zu seyn schien“. Die Stadt setzte es auch durch, daß statt der Erniedrigung vielmehr eine Erhebung des alten „Partikulars“ zu einem Gymnasium durch die Regierung erfolgte. Einzelne auf diese Verhandlungen bezüglichen Aktenstücke aus den Jahren 1804—1816 teilt Direktor Dr. Prellwitz mit, „vornehmlich auch, um den Unzufriedenen von heute den Vergleich mit der so oft gepriesenen ‚guten alten Zeit‘ zu ermöglichen“. Eines dieser Schriftstücke (1809) ist von Wilh. v. Humboldt unterzeichnet.

Die Gründung eines eigenen Schulfonds für die seit 1730 unter der Leitung von Franziskanermönchen des dortigen Klosters stehende Lateinschule zu *Recklinghausen* wurde 1791—1793 der Gegenstand langwieriger und verwickelter Verhandlungen zwischen der Vestischen Schulkommission einer- und dem Magistrat der Stadt andererseits; ihren Verlauf rollt Heinrich Pernhorst in Kürze auf. Während über die damals für den obengenannten Zweck in Frage kommenden Benefizien die Stadt zweifellos das Eigentumsrecht besaß, wurden später — einer beigefügten Anmerkung zufolge — noch andere Benefizien ebenfalls zum Schulfonds verwendet, bei denen jedoch das Verfügungsrecht juristisch nicht so klar zu liegen scheint. — Aus der weiteren Geschichte der Schule beschreibt derselbe Verfasser die Berufung und feierliche Einführung des ersten Direktors,

welchen die eben vom Progymnasium zum *Gymnasium* sich ausdehnende Anstalt 1829 in der Person des bisherigen Oberlehrers in Münster Dr. Wüllner erhielt, der freilich schon 1832 nach Düsseldorf weiterzog.

Für das *Rutheneum in Schleiz* bedeutete 1906 das Jubiläumsjahr seines 250jährigen Bestehens, während in dem vorangehenden Jahr das *König Wilhelms-Gymnasium zu Stettin* sein erstes Vierteljahrhundert vollendete. Über die aus diesem Anlaß abgehaltenen Festlichkeiten berichten beide Anstalten durch die Feder ihrer Vorstände (Schleiz: H. Meier; Stettin: K. Koppin).

Mit dem Abdruck der Berichte dreier Lehrer am reichsstädtischen Gymnasium *Speyer*, welche diese im Jahre 1741 an das geistliche Konsistorium ihrer Stadt einreichten, hat K. Reissinger einen äußerst glücklichen Griff getan. Welch erfrischende Lebendigkeit atmen diese unmittelbar aus der Praxis des Unterrichtslebens geflossenen Herzensergüsse gegenüber den oft so öden papierenen Weisungen der offiziellen Schulordnungen! Alle drei Berichterstatter vollbringen ihr schweres Werk mit gewissenhafter Treue; freilich dünkt es einem, daß „keine Marter auf der Welt größer ist als diese", und der Rektor selbst klagt über die Bosheit der Jugend, „die doch heut zu Tage gar gemein, auch in unsern Gymnasio ist". Zu ihrer Unterdrückung verfügte die Anstalt über einen reich gefüllten Strafköcher; die Primaner wurden sehr häufig mit Geld angesehen, z. B. wenn „einer teutsch in der Schule redet"; jüngere Semester mußten eine Zeitlang „kniend lernen" oder wurden kurzerhand „übergezogen". Der damalige Leiter des Gymnasiums, Rektor Feistkohl, der über die Oberklasse referiert, hatte, worauf Reissinger hinweist, durch frühere Beziehungen zu Gesner schon etwas neuhumanistische Ideen eingesogen. In dem vorliegenden Lektionsplan schimmern sie freilich höchstens in dem realgefärbten Inhalt der „studia historica" der ersten Klasse ein wenig durch. Sonst führen eben die alten Sprachen ihr allumfassendes Regiment; dieselben Schüler haben nicht weniger als acht antike Autoren gleichzeitig zu verdauen. Und wie lederzäh muß der Unterricht damals gehandhabt worden sein, wenn selbst Feistkohl, also ein schon einigermaßen „aufgeklärter" Philologe, bei dem einfachen Ausdruck ἐν τῇ ὁδῷ vier grammatikalische Antworten und mindestens elf abgeleitete Wörter aus seinen Primanern herauspreßte! Wertvoll sind Reissingers sachgemäße Fußnoten über die eingeführten Schulbücher. Aus der „Eins" vor der Überschrift darf man hoffentlich auf weitere Veröffentlichungen ähnlich anregender Dokumente schließen.

In unterhaltendem Plaudertone frischt A. Heintze Jugenderinnerungen über seine *drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin* auf, welche in die Zeit 1846—1849 fallen. Die ehrwürdige Anstalt, deren älteste Bestandteile bis zum Ende des 14. Jahrhunderts hinaufreichen, vereinigte damals in dem Lehrerkollegium ihrer Oberklassen mancherlei eigenartige Gestalten, welche, nach der vorliegenden Charakterzeichnung, ebenso

in ihrem persönlichen Wesen, wie in ihrem didaktischen Gebaren Gegensätze bedeuteten; an der Spitze des Ganzen stand Direktor Hasselbach. Aus den Schulsitten früherer Geschlechter lebten damals noch einige Auswüchse des Pennalismus fort, die aber dann nach dem Armbruch eines Opfers ein verdientes Ende fanden. Starke Stücklein bedeuten die bei der Reifeprüfung geleisteten Durchstechereien; sinnig ist die Ersetzung der öden und kalten Zeugnisnummern durch entsprechende Vignetten: 1. einen „Musentempel“, 2. einen Kranz, 3. eine Studierlampe mit Büchern.

Das Urteil jedoch, das Heintze über manche seiner damaligen Lehrer, zum Teil mit Hervorkehrung ihrer Schwächen und Absonderlichkeiten, gefällt hat, sucht ein anderer Schüler derselben Anstalt aus jenen Jahren, G. Bartholdy, dadurch richtig zu stellen, daß er über jene Persönlichkeiten seine eigene Ansicht sowie die Eindrücke sonstiger Zöglinge wiedergibt, welche jene letzteren teils in speziell schulgeschichtlichen, teils in allgemein kulturhistorischen Monographien niedergelegt hatten. Dadurch fällt auf diese Jugenderzieher und ihr Wirken am Stettiner Gymnasium unleugbar ein weit günstigeres Licht, als in den von Heintze niedergeschriebenen Blättern. — Der entschieden einseitigen Einschätzung, die gerade in den letzteren speziell dem Lehrer des Französischen, Ferdinand Calo, zuteil wird, setzt endlich G. Runze eine auch von einem ehemaligen Schüler Calos herrührende handschriftliche Schilderung *von einer merkwürdigen Episode aus der pädagogischen Wirksamkeit Ferdinand Calos* in ausführlicher Wiedergabe entgegen. Sie gibt ein wahrhaft wohltuendes Bild des „seltenen Mannes“, wie ihn Runze nennt, des „letzten Romantikers von Stettin“, wie sich Calo selbst bezeichnet, der zwar etwas unpraktisch sein mochte, aber mit seinem staunenswerten Wissen und einer bewundernswürdigen Arbeitsfreudigkeit, die er am Pädagogium zu Putbus und nachher am Gymnasium zu Stettin bewies, eine rührende Aufopferung für seine Zöglinge verband, wie er sie z. B. in seinen Fiebertagen auf einer Reise in Rom zugunsten seiner jugendlichen Begleiter offenbarte.

Das *Stolper Gymnasium* ist in letzter Linie zurückzuführen auf die alte Ratsschule, die in der Mitte des 16. Jahrhunderts in weithin gefeiertem Rufe stand, so daß ein Chronist von ihr rühmt, daß „Stolp itzund die beste Schole habe, die im ganzen Lande Pommern ist, dahin von Lübeck, Hamburg, Danzig und aus Polen und Preußen die Jugent geschickt wirt“. Freilich hatte dieser Glanz keinen Bestand; „unter dem Mangel einer hinreichenden Pflege erstarb allmählich das Lyceum“, heißt es am Ausgang des 18. Jahrhunderts. Erst mit der 1834 ins Leben gerufenen höheren Bürgerschule setzte tatsächlich ein neuer Aufschwung ein, und aus diesem Grundstock heraus entstand einerseits ein Gymnasium, andererseits eine Oberrealschule; ersteres 1857 eröffnet, konnte 1907 bereits sein halbhundertjähriges Jubiläum feiern, wozu in einer schulgeschichtlichen Festschrift Dr. Neumann einen Rückblick auf die bisher durchlaufene Strecke gab; zu der letzteren ranken sich die stets weitergeführten Realklassen vollends

empor, so daß mit dem Ausbau auch dieser Vollanstalt von 1908 an „die Stadt die Hauptstätte in der Provinz bleiben wird in der Pflege humanistischer und realer Bildung".

Es war bisher nicht genügend anerkannt, wie bedeutungsvoll die Aufhebung der Hohen Karlsschule (s. S. 38) für die *Umgestaltung des Gymnasium illustre zu Stuttgart* geworden ist. Die reiche, vielseitige Bildungsquelle, die sich in der Schöpfung Karl Eugens verkörpert hatte, sollte nicht einfach zu fließen aufhören, und die zur Lösung dieser Frage 1794 von Herzog Ludwig Eugen eingesetzte Studien-Deputation verknüpfte mit ihrer Aufgabe eine völlige Neuorganisation des altehrwürdigen Stuttgarter Gymnasiums. Daß an ihm nicht lauter ideale Zustände herrschten, lassen die zahlreichen Visitationsrezesse, die Raunecker in einer dieser ganzen Frage geltenden sorgfältigen Studie mitteilt, deutlich erkennen. Durch das gesamte 18. Jahrhundert kehren immer die nämlichen Klagen wieder, über die Zuchtlosigkeit der Zöglinge, besonders auch in den noch eine überraschend große Rolle spielenden gottesdienstlichen Pflichten, über den mangelhaften usus linguae latinae, über den Mißstand der zur Besserstellung der Finanzen von den Lehrern gepflegten horae privatae usw. Ein schüchterner Anlauf, eine pietistische Strömung in die Anstalt hineinzuleiten, geht aus dem Plan der Einführung besonderer Lectiones asceticae (1729) hervor, der aber glücklicherweise nur auf dem Papier blieb. — In allen diesen Punkten sollte nun die durch die Aufhebung der Karlsschule veranlaßte gründliche Neuorganisation Ordnung schaffen, worüber Raunecker wiederum neue wertvolle Aktenstücke ans Licht zieht (1793 bis 1799). An Stelle des bisherigen starren konservativen Festhaltens am Alten läßt namentlich das entscheidende Gutachten der Studien-Kommission vom 22. Okt. 1794 ein offenkundiges Eintreten für moderne, hauptsächlich neuhumanistische Ideen erkennen. Der Herzog goß freilich manchen Tropfen Wassers in den lauteren Wein; die Mehrzahl der geforderten Institute kam aus Mangel an Mitteln nicht zustande, und der Schaffung von Schülerbibliotheken setzte der Landesfürst seine Bedenken wegen „falscher Aufklärung" entgegen. Aber klingen die Vorschläge, eine Realschule zu errichten mit gemeinsamem Unterbau von seiten des Gymnasiums und an der ersteren in vaterländischer Gesetzeskunde unterrichten zu lassen, nicht wie die heutzutage, über ein Jahrhundert später laut werdenden Rufe nach Reformschule und staatsbürgerlicher Unterweisung?

Es scheint nachgerade zur Regel zu werden, daß jede Vollanstalt nach einem kürzeren oder längeren Zeitraum eine Liste der aus ihren Pforten ins Leben getretenen Abiturienten veröffentlicht. Für weitere Kreise erscheinen diese trockenen Aufzählungen belanglos; aber abgesehen davon, daß die lokale Personal- und Familiengeschichte wesentlichen Nutzen daraus ziehen kann, wird mancher frühere Zögling gerne nach diesen Blättern greifen, um darin die Lebensschicksale und Berufs-

straßen seiner einstigen Klassenkameraden zu verfolgen. Für den Verf. jedoch bedeutet schon das reine Zusammentragen und -fragen der Namen und Daten und fernerhin die weitere Verarbeitung des gewonnenen Materials zu statistischen Ergebnissen über die einzelnen Zeitabschnitte, Elternwohnorte, Konfessionsverhältnisse, spätere Stellungen etc. eine gewaltige Leistung, für welche möglichste Lückenlosigkeit und Zuverlässigkeit nur durch einen großen Aufwand von Zeit und Sorgfalt erzielt werden kann. Für die Abiturienten des *Gymnasiums zu Attendorn* (von Herbst 1875 bis Ostern 1906, 597 Namen) hat sich P. Hake, für die des *Katharineums zu Lübeck* (Gymnasium von Ostern 1807—1907, 1262 Namen; Realgymnasium Ostern 1872—1907, 224 Namen), Herm. Genzken, für die des *Kgl. Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin* (von Ostern 1793 bis 1907, 791 Namen) Th. Beyer dieser Mühewaltung unterzogen.

3. Realgymnasien.

Katharineum zu *Lübeck* s. Gymnasium S. 52 (oben).

Realgymnasium zu *Mainz* s. Realschulen S. 52 (unten).

Auf einen etwas trüben Ton ist von vornherein die Geschichte des *Realgymnasiums zu Neiße* gestimmt, insofern sie, nach dem Vorwort des Verf. W. Gallien, „zugleich den folgenden Direktoren und Lehrern der Anstalt zeigen soll, mit welchen Schwierigkeiten die Anstalt zu kämpfen hatte, wieviel Unannehmlichkeit und wie wenig Freude das Wirken an dieser Anstalt bereitete“. Allerdings mußte ihr Schifflein auch durch gefährliche Klippen sich hindurchretten. Gegen das seit 1882 aus einer Realschule erhobene Realgymnasium setzte seit 1887, da es bis zu 233 Schüler beherbergte, eine „geheime Agitation“ seiner Feinde ein. Die Frucht dieser Umtriebe war zuerst 1889 ein Beschluß der Stadtverordneten, das Realgymnasium einfach aufzuheben; glücklicherweise kam er jedoch ebensowenig zur Ausführung, als 10 Jahre später ein von den städtischen Behörden gestellter und vom Ministerium schon genehmigter Antrag, das Realgymnasium zurückzuschrauben zu einem Realprogymnasium. Dazu stieß die endgültige Regelung der Lehrergehälter mehrfach auf Schwierigkeiten. So ist es kein Wunder, daß die Schülerzahl 1900 bis auf 137 zurückging. Erst seitdem 1901 die Beibehaltung der Vollanstalt festgesetzt wurde, kam die Entwickelung in ruhigere Bahnen; jetzt zählt die Schule bereits wieder 265 Zöglinge.

4. Realschulen.

Das Jahr 1906 brachte für *Mainz* die Trennung der beiden bisher vereinigten Anstalten, des *Realgymnasiums* und der *Oberrealschule;* mit über 30 Klassen, die 1905/6 im ganzen 1152 Schüler beherbergten, hatten sie bis dahin unter der Leitung eines Direktors in demselben Heim ihr Dasein gefristet. Zugleich bedeutet 1906 auch das 75. Gründungsjahr der Realschule, die 1831 als rein städtische und 1836 als Großh. Provinzial-

Realschule ins Leben getreten war. Die ersten Anfänge des Realgymnasiums andererseits reichen in die Kriegsjahre zurück; unter dem verdienten Direktor Dr. Schödler (1854—1883), der das ziemlich gesunkene Unterrichtswesen an der ganzen Schule wieder wesentlich hob, fand 1871 zum erstenmal eine Maturitätsprüfung nach den Normen der preußischen Realschulen erster Ordnung statt. Der 1898 geschaffenen Höheren Handelsschule folgte dann rasch die Umwandlung der Realschule in eine Oberrealschule, welche 1902 erstmals ihre Reifeprüfung vollziehen konnte. An dem Bilde, welches Karl Beck von diesem Sichausdehnen entwirft, ist erfreulich, daß er den rein äußeren Tatsachen der Ausbreitungsgeschichte charakteristische Züge des internen Schul- und Unterrichtslebens einzuflechten sucht, so den unter dem Zeichen von 1848 stehenden Anlauf der hessischen Reallehrer auf Beschneidung der Gewalt der Direktoren, die verheerenden Wirkungen der Pulverexplosion von 1857, bedeutsame Schulfeiern, fürstliche Besuche usw.

Als ein gutes Beispiel dafür, wie sich eine vielseitige Bildungsstätte aus kleinen Anfängen allmählich zu einem vielgliedrigen Organismus auswachsen kann, mag — nach der von Karl Knabe gegebenen Linienführung — die Entwickelung der *Oberrealschule in Marburg* gelten. Dort erfolgte 1838 die Eröffnung einer ersten Realklasse; schon 1867 war diese junge Pflanze zu einem mit Latein ausgestatteten Realgymnasium ohne Prima geworden, was sie dann ein Vierteljahrhundert hindurch blieb. Der nunmehr (1892) einsetzenden Verwandlung in ein lateinloses Gebilde, welche 1899 mit der Anerkennung der Anstalt als Oberrealschule abschloß, entspricht auf der anderen Seite seit 1907 die Angliederung einer realgymnasialen Abteilung nach dem Frankfurter Lehrplan mit gleichem Unterbau bis zur Untertertia. Daß übrigens dieser gewaltige Komplex jetzt mit seiner quantitativen Ausbreitung inne halte, um sich in seiner inneren Einheitlichkeit qualitativ vertiefen und verdichten zu können, ist ein berechtigter Wunsch des Verf. von seinem Standpunkt als Leiter des Ganzen.

Neumünster s. Gymnasien S. 48.

Herzog Albrechts-Schule zu *Rastenburg* s. Gymnasien S. 48.

Als das wichtigste Ereignis in der 50jährigen (1856—1906) Geschichte der *Kgl. Oberrealschule in St. Johann-Saarbrücken* betont Max Braun die vollständige Übernahme der Anstalt durch den Staat im Jahre 1897. Bedeutete dies doch den endgültigen Abschluß von unglaublich verwickelten Verwaltungsbedingungen. Als 1856 die Kgl. Provinzial-Gewerbeschule zu Saarbrücken ins Leben getreten war, suchte der Zug der Zeit nach allgemeiner Bildung sie bald ihres Charakters als Fachanstalt zu entkleiden, und nachdem 1876 ihre Umwandlung aus einem drei- in ein siebenklassiges Gebilde vollendet war, bestand sie noch bis 1890 aus „einer Kgl. Gewerbeschule mit vier Patronen und verzwickten Besitzverhältnissen, die eben keine Gewerbeschule mehr war, und aus einer von drei Patronen unterhaltenen städtischen Gewerbevorschule“. Erst durch den Ausbau zu einer

Oberrealschule (1894) einer- und der obenerwähnten völligen Verstaatlichung (1897) andererseits klärten sich die Verhältnisse in der großen Bildungsstätte, die zudem seit 1904 von Saarbrücken nach St. Johann übergesiedelt ist.

5. Kloster- und Fürstenschulen.

Der *Kandidaten-Konvikt am Kloster Unser Lieben Frauen in Magdeburg* ist Ludwig Wieses eigenste Schöpfung und „bedeutete ihm die Verwirklichung von Wünschen und Ideen, die er lange zuvor in sich getragen hatte“. War er es doch, der im Zusammenhang mit den Fragen nach der Ernennung eines geistlichen Inspektors und der Verleihung der Probstwürde an den Direktor des Klosters 1854 in einem Immediatbericht an Friedrich Wilhelm IV. die Anregung zur Gründung eines solchen Instituts bot und damit den schon länger geäußerten Wünschen des Königs auf Wiederbelebung des geistlich-kirchlichen Charakters der Klosteranstalt Vorschub leistete. In letztem Ziele sollte nach Wieses Gedankengang dadurch „der mit mehr oder minder Recht behaupteten Entchristlichung der humanistischen Gymnasien um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts entgegengearbeitet“ werden; als nächsten Zweck jedoch verfolgte er bei seinem Plan, geeignete Theologen für das Lehramt auf dem Konvikt heranzubilden; in erster Linie sollten also die Früchte, deren Samen dort ausgestreut wurde, auf dem Felde des praktischen Religionsunterrichts reifen. Mit vier Kandidaten erfolgte 1857 die Eröffnung der Anstalt. Die Art des wissenschaftlichen Tun und Treibens, die Norm der äußeren Lebensführung, auf Grund der wichtigsten Instruktionen von 1857 und 1892, beweist, daß der Geist, der in den verflossenen 50 Jahren durch diese Räume wehte, frei war von theologischer Engherzigkeit, wie von mönchischer Gebundenheit. Dem ganzen erfreulichen Gemälde fügt dann der Geschichtschreiber August Ziegler frohen Sinnes noch den Farbenton ein, daß auf das materielle Dasein der Konviktualen Luthers markiges Katechismuswort zutrifft: mit aller Notdurft und Nahrung des Leibes und Lebens reichlich und täglich versorget.

Der kleine Beitrag, welchen Otto Clemen *zur ältesten Geschichte von Schulpforta* liefert, ist darum von Interesse, weil daraus hervorgeht, welch gewichtige Patrone und Hintermänner der erste „Schösser“ der neugegründeten Landesschule, Michael Lemmermann, gehabt haben muß, daß er an dieser stiftungsgemäß evangelischen Anstalt zu Äußerungen sich versteigen konnte, wie sie eine von dem Lehrerkollegium mit Johann Gigas (seit 1544 Rektor) an der Spitze dem Dresdener Hof übersandte Klageschrift wiedergibt. „Ich glaub, das Lutherus den Teufel hab“, hatte der fanatische Katholik „in beywesen vieler ehrlicher leut vnd der lieben jugent offt gerett“; ebenso „hat er von der praeceptorum tyranney gepredigt, der hoffnung, er wolt der schuelen einen bosen namen machen vnd der lehrer durch solche vnd dergleichen wege loß werden“ usw.

6. Höhere Mädchenschulen.

Auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens ist das Wirken der weiblichen Orden nach seinem geschichtlichen Verlauf eine wissenschaftlich noch wenig erschlossene Frage. Die *armen Schulschwestern de Notre Dame* widmen sich zwar in erster Linie dem Erziehen und Unterrichten der Töchter der niederen Stände auf dem Lande und in kleinen Städten; immerhin ist die Zahl der höheren Lehranstalten, welche diesem Orden in der alten und namentlich in der neuen Welt unterstehen, so ansehnlich (über 200), daß auch hier in Kürze der historisch-statistischen Skizze gedacht sei, in welcher M. Heimbucher von der Entwickelung und Ausbreitung dieser Frauengenossenschaft berichtet. Ihre Begründer sind der als Kinder- und Armenfreund vielverehrte Bischof G. M. Wittmann (1760—1833) und der Priester S. F. Job (1767—1834), der Beichtvater der bayerischen Prinzessin Karoline Auguste, die späterhin Kronprinzessin von Württemberg und zuletzt Kaiserin von Österreich wurde. Die erste Ordensschule ward 1833 in Neuburg (Oberpfalz) eröffnet; für diese schrieb Job seinen in den Grundregeln noch heute gültigen „Geist der Verfassung". Gegenwärtig (1907) wirken im ganzen 6283 arme Schulschwestern in Deutschland (Preußen und Bayern), Österreich-Ungarn und den Vereinigten Staaten an den verschiedenartigsten Mädchenschulen und -pensionaten, sowie an Waisen- und Rettungshäusern, Kleinkinderbewahranstalten etc. Wie sie aber dort wirken, nach welchen methodischen und didaktischen Prinzipien sie dort ihre pädagogische Betätigung vollbringen, darüber würde man in der betr. Abhandlung gerne noch mehr hören; die statistischen Zahlenangaben von der äußeren Entfaltung bekämen dadurch ein reicheres inneres Leben.

Der Ruhm, die früheste höhere Mädchenschule in Württemberg zu sein, gebührt der bekannten *Ecole des demoiselles*, dem weiblichen Gegenstück zur Hohen Karlsschule, mit der sie seit 1773 zunächst die Solitüde bei Stuttgart als Heimstätte teilte und der sie 1775 auch in die schwäbische Residenz folgte. Im Jahre 1774 zerfielen nach dem noch vorhandenen und von E. Salzmann in seiner Skizze über die Geschicke der Anstalt zum Abdruck gebrachten Lehrplan die Schülerinnen in drei Abteilungen der Fräulein, der Elevinnen und der Tänzerinnen: die Spaltung in die zwei ersten Gruppen entsprach ebenfalls dem Vorgang der Karlsschule, wo auch zwischen Adeligen und Bürgerlichen verschiedentliche Unterschiede gemacht wurden; die Verbindung einer Ausbildungsstätte für Tänzerinnen mit einer wisssenchaftlichen Schule erwies sich von Anfang an verhängnisvoll. Wie die Karlsschüler waren auch die demoiselles vollständig von der Außenwelt abgeschlossen; in der kleidsamen Tracht, die sie kennzeichnete, bot ihr Chor gewiß einen lieblichen Anblick. Bekanntlich ist die Schule noch vor ihrer berühmteren Nachbarin schon 1787 erloschen, um wenige Jahrzehnte nachher im Kgl. Katharinenstift in Stuttgart, ebenfalls einer Gründung landesmütterlicher Fürsorge, neu zu er-

stehen. Unter den wenigen vorhandenen Urteilen von Zeitgenossen kennzeichnet das des Berliner Buchhändlers Nicolai, dessen Äußerungen sonst nicht durchweg im Rufe allzugroßer Tiefgründigkeit stehen, nicht übel gerade die Licht- und Schattenseiten der Anstalt: „das Innere dieser Frauenzimmerschule bekam kein männlicher Fremder zu sehen; und also kann man von dem Unterricht nur vermuten, daß er so vorzüglich gewesen sei, als er wirklich auf der Hohen Karlsschule war. Aber daß diese Frauenzimmer in klösterlicher Zucht erhalten wurden, daß ihnen aller Umgang außer ihrem Institut ganz abgeschnitten war, dies kann man nicht billigen“.

7. Fachwissenschaftliche Bildungsanstalten.

Höhere Handelsschule zu *Mainz* s. Realschulen S. 52.

8. Erziehungsanstalten.

Die *Karl-Ernst-Lateinschule zu Amorbach* verewigt in ihrem Namen die beiden Fürsten, denen sie in ihrer 100jährigen Entwickelung (1807 bis 1907) in erster Linie Dank schuldet, Karl und Ernst zu Leiningen. Der erstere gab 1807 den Anstoß zu ihrer Schöpfung, indem er „bei dem dringenden Mangel einer Lehranstalt in seiner Residenz“ beschloß, „den Professor Eisenmann von Miltenberg nach Amorbach zu transferieren, um allda eine Lehranstalt zu eröffnen“. Der letztere wurde insofern ihr zweiter Begründer, als er die Stadt Amorbach veranlaßte, die Schule, welche die bayerische Regierung 1895 schon zum zweitenmal aufgab, nachdem sie bereits 1817 kurzerhand das Gymnasium aufgehoben hatte, als städtische Privatschule zu übernehmen. Die Vermehrung der Lehrkräfte, die nach Fritz Böhners Darlegungen ein Angelpunkt in der ganzen Schicksalsgeschichte des Instituts war, wurde dann endlich noch ermöglicht durch die Freigebigkeit des Fürsten Emich zu Leiningen, der die Grundstockskapitalien in hinreichender Weise verstärkte.

In seinem denkwürdigen Reisebericht „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts“ usw. (1834) weiß Friedrich Thiersch nicht genug Übles von der *Erziehungs- und Unterrichtsanstalt in Stetten im Remstal* (Württ.) zu berichten. Kein Wunder; denn ihr geistiger Schöpfer war der didaktische Antipode des „praeceptor Bavariae“, Friedr. Wilh. Klumpp, der in ihr seine pädagogische Überzeugung, eine harmonische und organische Verschwisterung des Humanismus und Realismus, zu verwirklichen suchte. Insofern verdient diese Schule als der früheste Versuch eines Realgymnasiums bzw. einer Reformschule mit gemeinsamem Unterbau und gegabelter Oberabteilung völlig die unterrichtsgeschichtliche Würdigung, welche ihr der leider inzwischen dahingegangene Heinr. Grotz zuteil werden läßt. Ihre Erziehungsgrundsätze stehen namentlich im Anfang ihrer kurzen Daseinsgeschichte (1831—1852) in enger Fühlung mit den Theorien der Philanthropinisten, und für die erste Zeit ihres Be-

stehens waren Thierschs Ausstellungen sicherlich ungerechtfertigt und übertrieben. Dieses Privatinstitut hat sogar dem staatlichen Schulwesen Württembergs durch Heranbildung sehr tüchtiger Lehrkräfte einen größeren Dienst erwiesen, als sich selbst, indem eben von den besten dieser Männer einer um den anderen der Anstalt den Rücken kehrte. Dies trifft auch auf Philipp Wackernagel zu, der 1839 mit großen Hoffnungen nach Stetten berufen, schon 1844 zum Rücktritt genötigt wurde. Da inzwischen im Lande zahlreiche andere Anstalten realistischen Charakters entstanden waren und in Stetten die didaktische Eigenart immer mehr verkümmerte, so ging das Unternehmen nach einem Bestand von nur 21 Jahren wieder ein.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Zu den im Inhaltsverzeichnis aufgeführten „Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Zeitschriften" tritt in diesem Abschnitt noch hinzu: MGdESG. = Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Ahlenstiel, Prof., Bericht über die Jubiläumsfeier des Johanneums zu Lüneburg 25. bis 27. September 1906, in Festschrift zur 500 jährigen Jubelfeier des Johanneums im September 1906, Anhang. — Lüneburg, v. Sternsche Buchdruckerei. — 48.

Bahn, Prof. Dr. Ernst, Fritze, Oberl. Dr. Ernst; Todt, Oberl. Karl; Wetzel, Oberl. Dr. Erich: Zur Statistik des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums. Festschrift zum 300 jährigen Jubiläum. 2. Teil. Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses. — 42.

Baltzer, Direktor Just. August Hermann Francke. Velhagen u. Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller. 9. Lieferung. Bielefeld 1906. Velhagen u. Klasing. — 20.

Bartholdy, Geh. Justizrat Gottfr., Bemerkungen zu Albert Heintzes Abhandlung „Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin". NJ. 1907, 5. Heft, S. 289—294. — 50.

Bauch, Prof. Dr. Gust., Aus dem Hausbuche des Goldberger Lehrers Zacharias Bart (1529—1612). Familien- u. Schulnachrichten. Progr. Evang. Realschule II Breslau 1907. Breslau, Druck von Graß, Barth u. Co. (W. Friedrich). — 18.

Beck, Direktor Dr. Heinr., Verzeichnis der Lehrer des Gymnasium Casimirianum zu Coburg von der Gründung an. Progr. Coburg 1907. — 44.

Beck, Prof. Dr., Geschichte der Mainzer Realschule (Realschule, Realgymnasium, Höhere Handelsschule, Oberrealschule). Progr. Großh. Realgymnasium, Oberrealschule, Höhere Handelsschule. Mainz 1906. — 52.

Beyer, Prof. Oberl. a. D. Th., Die Abiturienten des Kgl. Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin von 1793—1906. Progr. 1907. — 52.

Beyschlag, Friedr., Eine lateinische Schulgrammatik des Mag. Petrus Popon. BbG. 43. Band, Heft 1—2, S. 176—78. — 13.

Böhner, Fritz, Geschichtlicher Überblick über die Entwickelung der Lateinschule zu Amorbach (1807—1907), mit einem Verzeichnis der Lehrer und Schüler. Pg. Lateinschule Amorbach zur Jahrhundertfeier der Anstalt 1907. — 56.

Braun, Dir. Dr. Philipp, Mitteilungen über die Matricula Illustris Paedagogii Hanoviensis von 1648—1748, in „Festschrift zur Gedenkfeier des 300 jährigen Bestehens des Kgl. Gymnasiums zu Hanau". Hanau, Waisenhausbuchdruckerei. — 46.

Braun, Oberl. Max, Geschichte der Kgl. Oberrealschule zu St. Johann-Saarbrücken, Anläßlich des 50 jährigen Bestehens der Anstalt. Pg. 1907. — 53.

Breslau s. Chronik. — 40.

Brungs, Prof. Jos., Geschichte des Gymnasium Thomaeum zu Kempen (Rhein). 4. Teil: Die Zeit der französischen Fremdherrschaft. Pg. Kgl. Gymnasium Thomaeum zu Kempen (Rhein). — 47.
Budde, Prof., G., Didaktik und Fachwissenschaft im Unterricht der höheren Schulen einst und jetzt. LL. 1907. Heft I, S. 1—14. — 27.
— Prof. G., Die formale und materielle Bildung in der Gymnasialpädagogik des letzten Jahrhunderts und der Gegenwart. PA. 49. Jahrg., Heft 3, S. 157 bis 163. — 12.
— — Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. — Hannover u. Leipzig, Hahnsche Buchhandlung. — 11.
— — J. Lattmann als Methodiker. LL. 1907. Heft IV. S. 26—43. — 28.
— — Magers methodische Ansichten und ihre Bedeutung für die Gegenwart. ZG. Neue Folge. 41. Jahrg., 11. Heft, S. 753—760. — 27.
Chronik der Königlichen Universität zu Breslau für das Jahr vom 1. April 1906 bis 31. März 1907. Jahrg. 21. Breslau, Druck von Graß, Barth & Co. (W. Friedrich). — 40.
Clemen, Lic. Dr. Otto, Zur ältesten Geschichte in Schulpforta. MGdESG. 17. Jahrg. 3—4. Heft, S. 238—241. — 54.
— Oberl. Lic. Dr. Otto, Das Vorlesungsverzeichnis der Leipziger Universität vom Jahre 1519. NJ. 1907. 2. Heft, S. 112—124. — 39.
Comenius, Große Unterrichtslehre s. Lindner. — 32.
Commenda, H., Ludwig Wiese; zum Gedächtnisse der Säkularfeier seiner Geburt. ZöG. 58. Jahrg., 1. Heft, S. 69—83. — 28.
Delbrück, Friedr. s. Schuster. — 15.
Denig, Direktor Dr., Aus den Lebenserinnerungen des Königlich hannoverschen Generalschuldirektors Friedrich Kohlrausch (1780—1867). Ein Beitrag zur Geschichte des rheinhessischen Schulwesens. Pg. Großherzogl. hessische Realschule und Progymnasium zu Bingen am Rhein 1907. — 26.
Diehl, D. theol., Dr. phil., Wilhelm, Johann Justus Winckelmanns „Einfältiges Bedenken“. Eine pädagogische Reformschrift aus dem Jahre 1649. 1906. A. Hofmann & Co., Berlin. — 19.
Eickhoff, Prof. Dr., Neue Beiträge zur Geschichte des Kgl. Gymnasiums in Hamm, in Festschrift zur Feier des 250 jährigen Bestehens des Kgl. Gymnasiums zu Hamm im W. am 31. Mai 1907. S. 1—17. Hamm i. W. Druck von Emil Griebsch. — 45.
Fertig, Prof. Dr. Hans, Neues aus dem literarischen Nachlasse des Humanisten Johannes Butzbach (Piemontanus). Pg. K. Neues Gymn. zu Würzburg 1907. Würzburg, Kgl. Universitätsdruckerei von H. Stürtz. — 17.
Francke, Aug. Herm. s. Baltzer. — 20.
Fritz, Prof. Dr. Alfons, Geschichte des Kaiser Karls-Gymnasiums in Aachen. I. Teil. Das Aachener Jesuiten-Gymnasium. Aachen 1906, Druck von Hermann Kaatzer. — 42.
Fritze, Oberl. Dr. Ernst s. Bahn. — 42.
Fröhlich, Dr. G., Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert. 8. Aufl. Wien u. Leipzig, Verlag A. Pichlers Witwe u. Sohn. — 24.
Fuchs, k. Gymnasiallehrer Albert, Zur Geschichte des Aschaffenburger höheren Unterrichtswesens. III. Das Aschaffenburger Gymnasium 1814—1830. Pg. K. humanist. Gymn. Aschaffenburg 1906—1907. — 43.
Galle, Dr. Richard, Probleme der ältesten Erziehungsgeschichte als Aufgaben der Einzelforschung. MGdESG. 17. Jahrg., 1. Heft, S. 18—31. — 2.
— — An der Wiege des „Biblischen Geschichtsunterrichts“ und Luthers „Passionalbuch“. MGdESG. 17. Jahrg. Heft 3—4, S. 175—235. — 12.
Gallien, Dir. W., Geschichte des Realgymnasiums zu Neiße von 1882 bis 1907. Pg. Realgymnasium Neiße 1907. — 52.
Ganzel, Oberl., Rückblick auf die ersten 25 Jahre des Kgl. Luisen-Gymnasiums zu Berlin. Pg. 1907. — 42.
Genzken, Prof. Dr. Herm., Die Abiturienten des Katharineums zu Lübeck (Gymnasium und Realgymnasium) von Ostern 1807 bis 1907. Pg. 1907. — 52.
Görges, Prof. Wilh., Geschichte des Johanneums zu Lüneburg in den ersten vier Jahrhunderten, in: Festschrift zur 500 jährigen Jubelfeier des Johanneums im September 1906. S. 1—74. Lüneburg, v. Sternsche Buchdruckerei. — 47.

Goethe s. Paulus. — 21.
Grotz, Prof. Dr., Das Landexamen des Jahres 1768. KW. 1908, Heft 1, S. 5 bis 15 u. Heft 2, S. 41—50. — 37.
— — Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtsanstalt in Stetten im Remstal 1831—1852. Pg. Karlsgymnasium Stuttgart 1908. — 56.
Gudeman, Alfred, Grundriß der Geschichte der klassischen Philologie. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. — 4.
Guggenheim, M., Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften. HG. 18. Jahrg., Heft I/II, S. 46—49 u. Heft III, S. 68—76. — 31.
Gurlitt, Prof. Dr. Ludwig, Pestalozzi, eine Auswahl aus seinen Schriften in sachlicher Anordnung in „Bücher der Weisheit u. Schönheit", herausgeg. von J. E. Freiherr v. Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 32.
Hake, Prof. P., Die Abiturienten des Gymnasiums zu Attendorn von Herbst 1875 (erste Reifeprüfung) bis Ostern 1906. Pg. Gymn. Attendorn 1907. — 52.
Häntsch, Dr. K., Seminaroberlehrer, Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. — 25.
Hauber, Oberstudienrat G., Die Hohe Karlsschule, in „Herzog Karl Eugen von Württemberg u. seine Zeit". Herausgeg. vom Württembergischen Geschichts- u. Altertumsverein. 9. Heft, 9. Abschnitt, S. 3—114. Eßlingen, Paul Neff Verlag (M. Schreiber). — 37.
Heigenmooser, Kgl. Seminardirektor, Jos., Das Rechenbuch von Johann Böschenstein 1514. MGdESG. 17. Jahrg., 2. Heft, S. 113—141. — 13.
Heimbucher, Dr. Max, k. ö. Lyzealprofessor, Die armen Schulschwestern de Notre Dame. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 3/4, S. 153—174. — 55.
Heintze, Prof. Dr. Albert, Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin (1846—49). NB. 1907. 1. Heft, S. 33—51. — 49.
Hepp, Regierungsrat Dr. jur. Karl, Der sogenannte Schulpatronat in Württemberg. Nebst der Entwickelung in anderen deutschen Staaten dargestellt. Rottenburg a. N., Wilh. Bader. — 37.
Heubaum, Prof. Dr. Alfred, Friedr. Dan. Ernst Schleiermacher in Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., VII. Band, S. 675 bis 724. — 23.
Hinneberg, Paul, Die Kultur der Gegenwart. Teil I, Abteilung VIII: Die griechische u. lateinische Literatur u. Sprache. Von U. v Wilamowitz-Moellendorff, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, F. Skutsch. 2. Aufl. B. G. Teubner, Berlin-Leipzig. — 4.
Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1906. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. 15. Beiheft zu MGdESG. Berlin, A. Hofmann & Co. 1908. — 3.
Hora, Ernst, Zu den Dunkelmännerbriefen. ZöG. 58. Jahrg., Heft 8/9, S. 688 bis 697. — 9.
Jean Paul, Der Verfasser der Levana s. Münch. — 22.
— s. Touroff. — 22.
Jentsch, Prof. Dr. Hugo, Geschichte des Gymnasiums zu Guben. I. Teil: Bis zum Jahre 1708. Pg. Gymnasium Guben 1907. — 45.
Knabe, Dir. Dr. Karl, Die Entwickelung der Realanstalt zu Marburg. Pg. Oberrealschule Marburg 1907. — 53.
Kohlrausch, Friedr. s. Denig, Dr. — 26.
Koppin, Dir. Dr. K., Bericht über die Feier des 25 jährigen Bestehens des König Wilhelms-Gymnasiums zu Stettin. Als Beitrag zu dessen Geschichte. Pg. König Wilhelms-Gymnasium zu Stettin 1906. — 49.
v. Kozlowski, Oberl. Dr., Beiträge zum „Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk" von Johann Georg Schlosser. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 1, S. 57—68. — 14.
Krieg, A., Oberl., Zur Charakteristik Johann Sleidans. Ein Beitrag zur Geschichte des elsässischen Humanismus. Pg. Gymnasium mit Realschule i. E. Zehlendorf 1907. — 18.
Krumbacher, K. s. Hinneberg. — 4.
Kuhfahl, s. Schlee. — 26.

K u p f e r, Friedr., Die Bedeutung der Napoleonischen Herrschaft in Deutschland für die deutsche Pädagogik. PA. 49. Jahrg., Heft 7/8, S. 405—421. — 5.

L a t t m a n n, J. s. Budde. — 27.

L e h m a n n, Prof. Dr. Rudolf, Die großen Erzieher s. Münch. — 22.

L e m m e n, Dir. Dr. Albert, Das Schulwesen der Stadt Malmedy bis zum Ende der französischen Herrschaft. Pg. Progymnasium Malmedy 1907. — 34.

L e v a n a, s. Münch. — 22.

L i n d n e r, Schulrat Prof. Dr. G. A., Johann Amos Comenius' Große Unterrichtslehre mit einer Einleitung: J. Comenius, sein Leben und Wirken. (= Pädagogische Klassiker, Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten u. Völker. Herausgeg. von Dr. G u s t a v A d o l f L i n d n e r. 1. Band.) 5. Aufl. Wien u. Leipzig 1907, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn. — 32.

L ö w e n f e l d, Raphael s. Tolstoi. — 33.

M a g e r, K. s. Budde. — 27.

M a r x, Dr. theol. u. phil. Prof. Jakob, Nikolaus von Cues und seine Stiftungen zu Cues und Deventer. Trier, Druck u. Verlag der Paulinus-Druckerei, G. m. b. H. — 16.

M e i e r, Geh. Regierungsrat Dir. H., Festbericht über die 250 jährige Jubelfeier des Rutheneums in Schleiz. Pg. Fürstl. Gymnasium. Schleiz 1907. — 49.

M o n t a i g n e, s. Pudor, H. — 31.

M ü l l e r, Oberl. Dr. Viktor, Schleiermachers System der Pädagogik. Pg. Städt. Gymn. zu Kalk. — 24.

M ü n c h, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Wilh., Jean Paul, der Verfasser der Levana. (= Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Herausgeg. von Prof. Dr. Rudolf L e h m a n n. I. Band.) Berlin, Reuther & Reichard. — 22.

N e b e, Dir. Dr. Aug., Geschichte des Johanneums zu Lüneburg 1806—1906, in: „Festschrift zur 500 jährigen Jubelfeier des Johanneums im September 1906. S. 75—170. Lüneburg, v. Sternsche Buchdruckerei. — 47.

N e u m a n n, Oberl. Dr., Die Geschichte des Stolper Gymnasiums von 1857 bis 1907. Festschrift zur Jubiläumsfeier des Stolper Gymnasiums 19. bis 21. April 1907. Teil I. Stolp, W. Delmanzosche Buchdruckerei. — 50.

N i k o l a u s v o n C u e s s. Marx. — 16.

N i z z e, Hedwig, Dr. Johann Ernst Nizze, Professor und Direktor am Gymnasium zu Stralsund. Ein Lebensbild eines Lützower Jägers nach alten Papieren. Verlag von Wilh. Zemsch, Stralsund. — 25.

N o r d e n, E. s. Hinneberg. — 4.

O n c k e n, Prof. Dr. Herm., Der hessische Staat und die Landesuniversität Gießen. Festrede zur Dreihundertjahrfeier der Landesuniversität Gießen. Gießen, Hof- u. Universitätsdruckerei O. Kindt. — 39.

P a u l u s, Prof. Otto, Goethe als Erzieher. Pg. Kgl. Friedrichs-Gymnasium Cassel 1907. — 21.

P e r n h o r s t, Prof. Heinr., Zur Geschichte des Gymnasiums in Recklinghausen. Pg. Gymnasium Recklinghausen 1906/07. — 48.

P e s t a l o z z i s. Gurlitt, Prof. Dr. Ludwig. — 32.

P e t e r, Fritz, In einsamen Kämpfen. Ein Lebensbild. Halle a. S. Gebauer-Schwetschke, Druckerei u. Verlag m. b. H. 1908. — 30.

P r e l l w i t z, Dir. Prof. Dr., Zur Geschichte der Herzog Albrechts-Schule zu Rastenburg. Pg. Herzog Albrechts-Schule Rastenburg 1906/07. — 48.

P u d o r, Dr. Heinr., Die Bedeutung des Comenius für die Pädagogik unserer Zeit. PA. 49. Jahrg. Heft 2, S. 67—71. — 31.

— — Die Bedeutung des Montaigne für die Pädagogik unserer Zeit. PA. 69. Jahrg., Heft 9, S. 539—544. — 31.

R a m u s, Petrus s. Guggenheim, M. — 31.

R a u n e c k e r, Prof., Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Württemberg im 17. u. 18. Jahrhundert. Fortsetzung. Pg. Gymnasium Ludwigsburg 1907. — 51.

R e i s s i n g e r, K., Aus dem Schulleben früherer Zeit. BbG. 43. Band, Heft 5/6, S. 316—340. — 49.

Rethwisch, Direktor Prof. Dr. C., Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a. O. Pg. Kgl. Kaiserin-Augusta-Gymnasium, Charlottenburg. Berlin 1908, Weidmann. — 26.
Rousseaus', J. J., Emil oder Über die Erziehung. Übersetzt, mit Biographie u. Kommentar von Dr. E. von Sallwürk (= Bibliothek pädagogischer Klassiker herausgeg. von Friedr. Mann. 6. Band). 4. Auflage. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne. — 32.
Runze, Prof. Dr. Georg, Eine merkwürdige Episode aus der pädagogischen Wirksamkeit Ferdinand Calos. NJ. 1907. 6. Heft, S. 348/358. — 50.
Rüthnick, Dr. Richard, Lehrerbesoldungen in Heidelberg 1624—25. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 1, S. 69—74. — 35.
Sallwürk, Dr. E. von, s. Rousseau. — 32.
Salzmann, Schulrat Dr. E., Die „Ecole des demoiselles", in „Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit". Herausgeg. vom Württembergischen Geschichts- u. Altertumsverein. 9. Heft, 9. Abschnitt, S. 115 bis 124. Eßlingen, Paul Neff Verlag (Max Schreiber). — 55.
Sarowy, Oberl. Dr., Vorbereitung u. Begründung des städtischen Volksschulwesens in Frankfurt a. M. Pg. Adlerflychtschule (Realschule mit Vorschule) Frankfurt a. M. — 35.
Schlee, Direkt. Dr. Fr., Gedächtnisrede für Professor Heinrich Kuhfahl. Pg. Kgl. Gymasium nebst Realschule zu Landsberg a. d. Warthe 1907. — 26.
Schleiermacher s. Heubaum, V. Müller, Wickert. — 23. 24.
Schmitt, Dir. Dr., Die Entwickelung des Gymnasiums nebst Realschule zu Neumünster im Zeitraum von 1896—1906. Pg. Neumünster 1907. — 48.
Schneider, Prof. Dr. Max, Die Themata der öffentlichen Schülerdisputationen am Gymnasium illustre zu Gotha im 17. Jahrhundert. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 2, S. 142—148. — 44.
Schnizlein, Gymnasiallehrer August, Andreas Samuel Gesner, Rektor des Rothenburger Gymnasiums 1716—1771. Pg. Kgl. Progymnasium Rothenburg o. Tbr. 1907. — 20.
Schröder, Wolfg., Platonische Staatserziehung. Pg. Reform-Realgymn. Geestemünde. Leipzig, Druck von J. Klinkhardt. — 30.
Schuster, Dr., Archivrat Georg, Die Jugend des Königs Wilhelm IV. von Preußen und des Kaisers u. Königs Wilhelm I. Tagebuchblätter ihres Erziehers Friedrich Delbrück (1800—1809). I. Teil: 1800—1806; II. Teil: 1806—1808; III. Teil: 1808—1809. (= Mon. Germ. Paedag. Band 36, 37 u. 40.) Berlin, A. Hofmann & Comp. 1907. — 15.
Schwabe, Prof. Dr. Ernst; Pläne u. Versuche, um in Kursachsen eine Ritterakademie zu errichten. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 2, S. 89—112. — 36.
Stemplinger, Dr. Ed., Über Schulprogramme u. Jahresberichte. BbG. 42. Band, Heft 7/8, S. 530—544. — 8.
Thalhofer, Franz Xaver Dr., Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. Jos. Köselsche Buchhandlung. Kempten u. München. — 9.
Todt, Oberl Karl s. Bahn. — 42.
Toischer, Gymnasialdirektor Dr. Wendelin. Geschichte der Pädagogik. (= Sammlung Kösel, Band 13.) Kempten u. München, Jos. Köselsche Buchhandlung. — 4.
Tolstoi, Leo N., sämtliche Werke. Von dem Verf. genehmigte Ausgabe von Raphael Löwenfeld. I. Serie. Sozial-ethische Schriften. Band 8 u. 9. Pädagogische Schriften: 1. u. 2. Band. Eugen Diederichs in Jena 1907. — 33.
Touroff, Dr. H., Jean Paul als Pädagoge. Lausanne 1906, E. Frankfurter. — 22.
Treutlein, Direkt. P., Geschichte des Karlsruher sogen. Reformgymnasiums während des ersten Jahrzehnts seines Bestehens. I. Teil. Pg. des Realgymnasiums mit Gymnasialabteilung in Karlsruhe. — 46.
Ullrich, Oberl. Dr. Richard, Programmwesen u. Programmbibliothek der höheren Schulen. Mit Programm-Bibliographie von 1824 bis 1906. ZG. Neue Folge. 41. Jahrg., Heft 2/3, S. 81 ff. — 6.
Wackermann, Prof. Dr. Otto, Verzeichnis der Lehrer und Abiturienten des Kgl. Gymnasiums zu Hanau aus den Jahren 1858—1907, in „Festschrift zur Gedenkfeier des 300 jährigen Bestehens der Anstalt". Hanau, Waisenhausdruckerei. — 46.

Warner, Professor, Zur Geschichte des (Hammer) Gymnasiums seit 1857, in Festschrift zur Feier des 250 jährigen Bestehens des Kgl. Gymnasiums zu Hamm i. W. am 31. Mai 1907. S. 160—211. Hamm i. W. Druck von Emil Griebsch. — 45.

Weber, Dr. Ernst, Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhange mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Leipzig, Ernst Wunderlich. — 29.

Wehrmann, Prof. Dr. Martin, Einiges zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung. MGdESG. 17. Jahrg., Heft 1, S. 1—17. — 2.

Weinert, Professor Albert, Festschrift zur 50 jährigen Jubelfeier des Kgl. Gymnasiums zu Demmin am 3. Febr. 1907. Teil I a: Geschichte des Gymnasiums. — 44.

Wetzel, Oberl. Dr. Erich s. auch Bahn. — 42.

— Oberlehrer u. Adjunkt Dr. Erich, Die Geschichte des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums 1607—1907. Festschrift zum 300 jährigen Jubiläum. 1. Teil. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 40.

Wetzstein, Direktor Rat Dr., Die geschichtliche Entwickelung des Realschulwesens in Deutschland. Abschnitt II: Gymnasium u. Realschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Pg. Großherzogliche Realschule (Realprogymnasium) zu Neustrelitz 1907. Neustrelitz, Hofbuchdruckerei, H. Bohl. — 8.

Wickert, Dr. Richard, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig, Theod. Thomas. — 24.

Wiese, Ludw. s. Commenda, H. — 28.

Winckelmann, Joh. Just. s. Diehl. — 19.

Windel, Prof. Dr. Rud., Zur Geschichte der Schulbücher. MGdESG. 17. Jahrg. Heft 3/4, S. 236 f. — 14.

— — Über einige neulateinische Dramen, die für das Schul- und Bildungswesen des 17. Jahrhunderts von Bedeutung sind. NJ. 1907. Heft 7, S. 393 403. — 9.

Ziegler, Prof. Aug., Mitteilungen aus der Geschichte des Kandidaten-Konvikts beim Kloster Unser Lieben Frauen in Magdeburg und Verzeichnis seiner bisherigen Mitglieder in „Jahrbuch des Pädagogiums zum Kloster U. L. F. in Magdeburg. Neue Fortsetzung". 71. Heft 1907, S. 1—50. Magdeburg, Druckerei von E. Baensch jun. — 54.

II.

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Als ein Zeugnis für die gesteigerte Teilnahme an der Entwickelung des höheren Unterrichtswesens in den europäischen Kulturländern darf das schnelle Erscheinen der zweiten Auflage von Horns Werk: *Das höhere Schulwesen der Staaten Europas* angesehen werden. Die Anlage ist im ganzen dieselbe geblieben. Verändert sind die Lehrpläne für Württemberg; für Schweden und Dänemark ist der Fortgang der Schulreform berücksichtigt worden; neu aufgenommen ist das Schulwesen Kretas. Das Werk will eine Lehrplansammlung sein. Doch bietet es in Vorbemerkungen und Anmerkungen manches, was zu wissen wertvoll ist, aber hier und da zu den Lehrplänen nur in einer losen Beziehung steht. Daß das Schuljahr in Preußen, wie überhaupt in Norddeutschland von Ostern zu Ostern laufe, kann doch in Rücksicht auf die Michaelis-Abteilungen nicht so bestimmt behauptet werden. Den Löwenanteil an der Stundenverteilung haben im Gymnasium naturgemäß noch immer die alten Sprachen. Aber während Lübeck mit 99 Stunden (63 latein. und 36 griech.) auskommt, hat Preußen 104 (68 + 36), Oldenburg 106 (70 + 36), Württemberg 112 (74 + 38), ja Mecklenburg-Strelitz sogar 113 (75 + 38) Wochenstunden für die alten Sprachen festgesetzt.

Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Rechtswissenschaft ist heute in fast allen Bundesstaaten ausgesprochen. In Rücksicht darauf behandelt Maschke, *Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium* und spricht sich günstig über sie aus. Es handelt sich bei ihm um die bestimmte Frage nach der Stellung des Altertums im Kulturleben überhaupt und in der Rechtskultur der Gegenwart im besonderen. Christentum, ja die germanische Kultur wurzeln nach ihrer geschichtlichen Überlieferung in der Antike. Aber diese hat, wie näher ausgeführt wird, auch unser Rechtsleben stark beeinflußt. Es fragt sich daher, welche Art und welches Maß altsprachlicher Kenntnisse dem Juristen für die Lösung seiner Aufgabe unerläßlich ist. Tatsache ist, daß

die gesamte lateinisch und griechisch geschriebene Literatur des römischen Altertums eine wichtige Rechtsquelle zur Erkenntnis des Romanismus ist, daß auch die Rechtsforschung nicht unberührt davon geblieben ist, daß der Schwerpunkt der klassischen Kultur in dem Griechentum liegt, so daß die Wissenschaft des römischen Rechts sich an die in der klassischen Philologie heute im allgemeinen herrschende Auffassung anzuschließen hat. Aber die Zulassung der Realschulabiturienten zur Hochschule war zunächst eine schwer zu vermeidende äußere Notwendigkeit, um das Gymnasium von den ihrer Neigung und Anlage nach nicht dahin gehörenden Schülern zu befreien, da sie nicht bloß für es selbst einen Hemmschuh bildeten, sondern, wie Verf. aus eigener Beobachtung bestätigt, den tüchtigen Realschulabiturienten weitaus unterlegen waren. Solche Gymnasialabiturienten schnitten auch auf der Hochschule in den Kursen für das Griechische und in den Kursen zur Einführung in die Latinität der römischen Rechtsquellen am ungünstigsten ab. Hinsichtlich der Realschulabiturienten besteht dem Verf. auf Grund seiner Erfahrungen kein Zweifel, daß die Kurse im allgemeinen das Ziel erreichen, jenen die zum Verständnis der Quellen erforderlichen lateinischen Sprachkenntnisse zu vermitteln und sie in diese Quellen einzuführen. Zweifellos haben tüchtige Gymnasialabiturienten auch vor tüchtigen Realisten einen gewaltigen Vorsprung, aber ebenso zweifellos ist, daß dieser Vorsprung von den letzteren bei ernsthafter Arbeit verringert und bei richtiger Anleitung eingeholt werden kann, und daß diese ernste Arbeit von ihnen in dem Bewußtsein geleistet wird, daß sie an sich den anderen gegenüber im Nachteil sind. Auch die zur Verfügung stehende Zahl von je drei Stunden in zwei Semestern entspricht der Sachlage und ermöglicht es, daß die Kurse ihren nächsten Zweck, den Unterschied auszugleichen, der in dem sprachlichen Wissen zwischen Gymnasial- und Realschulabiturienten besteht, in vollem Umfange erreichen können.

Anders steht es mit den griechischen Kursen. Da die alte Kultur nun einmal im Griechentum wurzele und sich die Kenntnis der griechischen Sprache und Literatur in einem dreistündigen Kursus selbst bei angestrengtester Hausarbeit nicht vermitteln lasse, so sei es, wenn wirklich nicht mehr als neun Stunden für die Realschulabiturienten verfügbar seien, das geringere Übel, daß sechs auf das Griechische und drei auf das Lateinische verwandt würden, so dringend nötig auch die sechs lateinischen Stunden seien. Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Sachlage macht Verf. für die Reihenfolge der Studien Vorschläge; so empfiehlt er, daß der Realschulabiturient statt mit dem Studium des römischen Rechts mit dem öffentlichen Rechte beginne.

Die Zulassung der Realschulabiturienten hält er aber auch innerlich für berechtigt, nicht nur vom Standpunkt des Naturrechts, sondern auch die Auffassung, die den Schwerpunkt der rechtswissenschaftlichen Tätigkeit in die Erforschung der äußeren, vom Rechte zu regelnden Lebens-

verhältnisse verlegt, wird in der realistischen Vorbildung ein wertvolles Hilfsmittel für die Lösung dieser Aufgaben erblicken. Das gilt vom bürgerlichen Recht so gut wie vom Staats- und Verwaltungsrecht. Die Rechtspflege wird davon den größten Nutzen haben, daß der tüchtige Gymnasialabiturient, seinen Neigungen folgend, sich in die Erforschung der Vergangenheit vertieft und der Realschulabiturient sich für die Durchführung der maßgebenden Rechtsgrundsätze einsetzt, so daß die Betrachtung der Vergangenheit und tatkräftiges Handeln in der Gegenwart sich zu einer Einheit verbinden.

Im Großherzogtum Baden ist nach Verordnung vom 22. Juli 1905 die Zulassung zu den juristischen Prüfungen auch auf Grund des Reifezeugnisses eines deutschen Realgymnasiums oder einer deutschen Oberrealschule gestattet. Infolgedessen kann die Einschreibung badischer Staatsangehöriger auf Grund solcher Reifezeugnisse in den juristischen Fakultäten preußischer Hochschulen nach dem Erlaß vom 10. Juni 1907 erfolgen. Dasselbe ist auch durch Verordnung vom 9. November 1907 hinsichtlich anhaltischer Staatsangehöriger bestimmt worden, nachdem Anhalt den Oberrealschulabiturienten die Zulassung zur ersten juristischen Prüfung zugestanden hat.

Klatt gibt in MhS. eine Übersicht über die *Berufswahl der preußischen Abiturienten im Kalenderjahr 1903.* Von 5626 Prüflingen studierten (vgl. für 1902 Jb. XIX, 4) 255 evangelische, 390 katholische Theologie, 371 alte, 276 neuere Sprachen, 136 Deutsch und Geschichte, 282 Mathematik, 71 Naturwissenschaft, 1666 Rechtswissenschaft, 567 Medizin, 112 Chemie, 498 Technik, 104 Bergfach, 36 Forstfach; 289 erwählten die Militärlaufbahn, 168 das Bankfach, 62 die Landwirtschaft, 137 die kaufmännische Laufbahn; 190 wandten sich sonstigen Berufen zu; bei 16 war die Berufswahl unbestimmt. Gegen 1902 hat die Zahl der Reifeprüflinge nur unerheblich zugenommen. Zurückgegangen ist die Zahl der Theologen, Altsprachler, Mathematiker, Chemiker und Techniker; zugenommen haben die Neusprachler, Historiker, Germanisten, Naturwissenschafter, Juristen, Mediziner und Offiziere. Das starke Ansteigen der Neusprachler, Historiker und Germanisten erklärt sich durch den Rückgang der Altsprachler. Die Zunahme der Mediziner bedeutet wenig, da sie nur 10 v. H. der Gesamtzahl der Abiturienten ausmachen. Am stärksten ist der Rückgang in den technischen Berufen: von 648 in 1902 auf 498 in 1903.

Tillmanns Untersuchung über die *Zahl der auf Grund eines Reifezeugnisses bei den einzelnen Fakultäten der preußischen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden* im Winterhalbjahr 1906/7 und im Sommer 1907 hat folgende Ergebnisse geliefert. In der evangelisch-theologischen Fakultät waren 1092 (1131), in der katholisch-theologischen Fakultät 847 (943) Studierende eingeschrieben und zwar alle auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums; in der rechtswissenschaftlichen Fakultät 6346 (5738), davon auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5592 (4951), eines Real-

gymnasiums 563 (559), einer Oberrealschule 191 (228); in der medizinischen Fakultät 2324 (2534), davon auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2075 (2216), eines Realgymnasiums 249 (264) und einer Oberrealschule im Sommer 1907 54; in der philosophischen Fakultät 8031 (8199), davon auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5898 (5946), eines Realgymnasiums 1220 (1291), einer Oberrealschule 913 (962).

Hiervon studierten		Zeugnis eines Gymnasiums	Zeugnis eines Realgymnasiums	Zeugnis einer Oberrealschule
Philosophie . . .	223 (213)	179 (172)	23 (28)	21 (13)
Klass. Philologie u. Deutsch . . .	2727 (3042)	2575 (2845)	107 (136)	45 (61)
Neuere Philologie	1374 (1412)	706 (667)	414 (462)	254 (283)
Geschichte	659 (550)	575 (487)	55 (47)	29 (16)
Mathematik und Naturwissenschaften	2258 (2249)	1329 (1311)	458 (453)	471 (485)
Sonstige Studienfächer	790 (733)	534 (464)	163 (165)	93 (104)

An den *Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts* an den preußischen Hochschulen haben im Winterhalbjahr 1906/7 und im Sommer 1907 218 (211) Studierende teilgenommen, davon auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums 36 (38), eines Realgymnasiums 142 (119), einer Oberrealschule 38 (52), anderer Zeugnisse im Sommer 1907 2. Im Winter 1906/7 studierten 217 Rechtswissenschaft, 1 Staatswissenschaften, im Sommer 1907 alle Rechtswissenschaft. In derselben Zeit beteiligten sich an den *Anfängerkursen im Griechischen* für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät 176 (174) und zwar 2 (2) Theologen, 106 (93) Juristen, 4 (4) Mediziner und 64 (75) Angehörige der philosophischen Fakultät. 10 (7) hatten das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 109 (112) das eines Realgymnasiums, 52 (46) das einer Oberrealschule und 1 (9) das Zeugnis einer anderen Schule.

Seitdem Deutschland in die Reihe der *Weltpolitik* treibenden Mächte eingetreten ist, muß sich auch die *Schulpolitik* dementsprechend ändern. Weltpolitik ist Weltwirtschaftspolitik. Weltpolitik und Welthandel sind nicht voneinander zu trennen. Es ist darum Eickhoffs Frage, ob diejenigen, die sich in den Dienst der Weltpolitik stellen, im allgemeinen so mit neuer Bildung ausgerüstet seien, daß sie ihrer Aufgabe daheim und in der Fremde völlig gewachsen seien, durchaus berechtigt. In Preußen sind von 495 Vollanstalten in 285 Städten 327 Gymnasien, 113 Realgymnasien und 55 Oberrealschulen. 187 Städte haben nur eine Gymnasial-Vollanstalt. Schlimmer noch steht es in Bayern und Sachsen, wo man erst neuerdings der Errichtung von Oberrealschulen nähergetreten ist. Die Statistik lehrt, daß die Zahl der Gymnasien fast doppelt so groß ist wie

die der Realanstalten und heute in gar keinem Verhältnis mehr zu der Bedeutung steht, auf die die rein gymnasiale Bildung in unserer Zeit, dem Zeitalter der angewandten Naturwissenschaften, noch Anspruch erheben kann, daß ferner von den Regierungen nichts Ausreichendes geschieht, um den neuen Bildungsbedürfnissen einigermaßen gerecht zu werden, daß endlich der höhere Unterricht, wenn er nicht auf die Dauer hinter der allgemeinen Kulturentwickelung erheblich zurückbleiben soll, in größerem Umfange als bisher und unter stärkerer Berücksichtigung neuerer Bildungsmittel umgestaltet werden muß. Für die Erreichung des Zieles reicht die Gründung von Reformschulen und die Umwandlung von Gymnasien alten Stils in Reformschulen, eine so wesentliche Förderung der neueren Ausbildung auch dadurch zuteil wird, nicht aus; vielmehr müssen an allen Gymnasien, wo das Bedürfnis dafür vorhanden ist, vor allem aber an den vereinzelten Gymnasien realistische Nebenkurse eingerichtet werden, die bei genügender Schülerzahl nicht auf die mittleren Klassen, wie es jetzt schon gestattet und vielfach verwirklicht ist, zu beschränken, sondern durch die Oberklassen fortzuführen sind.

Der Verein Deutscher Ingenieure hat mit ausführlicher Begründung *Aussprüche über Hochschul- und Unterrichtsfragen* veröffentlicht. Er betont, daß die vorwiegend sprachliche Ausbildung der Mehrzahl der heutigen Abiturienten nicht den Ansprüchen genüge, die an die leitenden Kreise unseres Volkes, insbesondere im Hinblick auf die steigende Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen zu stellen seien, und daß deshalb den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dieselbe Bedeutung für die allgemeine Bildung zuzuerkennen sei wie den sprachlich-geschichtlichen. Der Unterricht in den alten Sprachen sei daher zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts abzuändern, wenn die Gymnasien nach wie vor in so großer Zahl und in vielen Orten als die einzigen höheren Schulen bestehen blieben. Er empfiehlt die Reformschule und zwar die Reformschule mit einheitlichem lateinlosen Unterbau für die sechs Klassen und mit mehrfach gegabeltem Oberbau in den drei oberen Klassen. Es seien nicht nur neue Reformschulen zu errichten, sondern auch bestehende Gymnasien in Reformschulen umzuwandeln, besonders an Orten, wo die einzige höhere Schule ein Gymnasium sei. Die Technischen Hochschulen sollen mit ihren Vorlesungen auf die Verschiedenheit der Vorbildung der eintretenden Abiturienten Rücksicht nehmen, so daß die in mathematischer, naturwissenschaftlicher und zeichnerischer Hinsicht besser vorgebildeten Schüler ihr Studienziel in entsprechend kürzerer Zeit erreichen können. Sie sollen Einrichtungen erhalten, die die vollständige Ausbildung von Lehramtskandidaten für reine und angewandte Mathematik, Physik und Chemie ermöglichen. Auch soll ihnen ein entsprechender Anteil an der Oberlehrerprüfung in Mathematik, Physik und Chemie gewährt werden.

Der von der Gesellschaft der deutschen Naturforscher und Ärzte ein-

gesetzte Ausschuß ist bei seinen bekannten Vorschlägen von der Auffassung ausgegangen, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in unserem höheren Schulwesen nicht die Geltung habe, die ihm bei der Bedeutung dieser Wissenschaften für die Gegenwart zukomme, daß insbesondere die Naturwissenschaften noch nicht die Stellung innehätten, die ihrer Bedeutung für die Gesamtbildung unserer Zeit und ihrer Wichtigkeit für das praktische Leben entspreche. Paulsen teilt diese Anschauung durchaus und stellt die Frage, *in welcher Richtung die Schulreform fortzuführen sei.* Den gegenwärtigen, unbefriedigenden Zustand erklärt er aus der ein volles Jahrhundert schon dauernden reinen Philologenherrschaft in der Schule; ihr verdankten wir in Preußen das ungeheure Übergewicht der altsprachlichen Gymnasien über die Realanstalten, sowohl der Zahl, als auch der Gattung nach. Gebessert sei darin schon etwas dadurch, daß die auf allen drei Formen höherer Schulen erworbene Bildung für gleichwertig erklärt sei. Wirksamer noch werde die Verminderung der altsprachlichen Gymnasien durch allmähliche Umwandlung in Realanstalten oder mindestens die Durchführung von realistischen Parallelkursen neben den altsprachlichen sein. Warnen müsse er aber vor einem Angriffe auf den Lehrplan des Gymnasiums, in dem die Stunden für Mathematik und Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen vermehrt werden sollten. Eine solche Forderung werde auf den Widerstand der Altphilologen und aller derjenigen stoßen, die den Wert oder vielmehr die Unentbehrlichkeit einer sicheren Grundlage für eine vertiefte geschichtliche Bildung anerkennen. Die alten Sprachen hätten eine herrische Natur und ließen sich nicht mit ein paar Stunden am Rande des Obergymnasiums abfinden. Eine Verminderung der Zahl der Gymnasien könnten wir ohne Schaden ertragen, nicht aber eine Vernichtung der Form. Ein Weg zu jenem Ziele wäre, wirkliche Freiheit der Wahl, soweit möglich, allen zu geben, d. h. auf Benutzung der von der Schulverwaltung angebotenen größeren Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe in dem Sinne zu dringen, daß auch im Gymnasium für Mathematik und Naturwissenschaften besonders begabte Schüler Gelegenheit und Freiheit erhalten, ihrer Hauptneigung nachzugehen.

In seinem Vortrage über die *Weiterführung der Schulreform in Preußen* weist Steinbart die Angriffe der Gegner der neuesten Schulreform zurück. Dann fordert und begründet er die Freigabe der Theologie, den Wegfall der Prüfung der Realgymnasialabiturienten im Lateinischen bei der altsprachlichen Sonderprüfung, die Einführung des sog. Ersatzunterrichts unter Fortfall der Schlußprüfung und Fortführung derselben in realgymnasialen Oberklassen bis zur Reifeprüfung an allen Gymnasien, die in dem betreffenden Orte die einzige höhere Lehranstalt bilden, und endlich die Einführung griechischen Ersatzunterrichts an den vereinzelten Realgymnasien. In einem Vortrage über die *Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Deutschland* stellt er die Fortschritte in der Erweite-

rung der Berechtigungen der Realanstalten in den einzelnen Bundesstaaten fest und gibt an, welche Staaten ihren Realgymnasien namentlich das Studium der Rechtswissenschaft freigegeben haben.

Baar betrachtet in seinem Aufsatz über *Gegenwarts- und Zukunftspädagogik* die deutsche Schule mit dem Gefühl der Freude und Zufriedenheit und mit den besten Hoffnungen auf eine glückliche Weiterentwickelung, ohne jedoch die Schattenseiten zu verkennen. Diese würden besonders dadurch horvorgerufen, daß einerseits zu viele Schüler ohne die nötige Begabung in die höhere Schule eintreten, und daß andererseits bei der großen Nachfrage wie in alle Stände, so auch in den höheren Lehrerstand mehr als früher Persönlichkeiten hineingeraten seien, denen dazu die moralische Berechtigung fehle, und die sich nicht bemühen, sie zu erwerben. Ein wesentlicher Übelstand sei die Überbürdung, die nicht nur durch die große Zahl der Fächer, sondern noch mehr durch das sich immer weiter verästelnde und verzweigende Unterrichtsziel hervorgerufen werde. Dem könne dadurch abgeholfen werden, daß für die Nebenfächer nicht dieselben Anforderungen gestellt werden dürften, wie für die Hauptfächer, daß in der Reifeprüfung nur in diesen geprüft werden dürfte, und daß die Wahlfreiheit auf der Oberstufe allgemeiner durchgeführt werden müßte. Überhaupt müßten wir uns von der unberechtigten Überschätzung des Wissens freimachen. Die Heranbildung der Zöglinge zu harmonisch gebildeten Persönlichkeiten müßte das Ziel der Pädagogen sein, für dessen Erreichung aber die Persönlichkeit der Lehrer die maßgebendste Kraft sei.

Lehmann bespricht auf Grund von mancherlei Erfahrungen *Die gegenwärtige Entwickelung unserer höheren Schulen*, indem er besonders die Ergebnisse der beiden Beratungen über Schulfragen betrachtet und dann einen Blick auf den gegenwärtigen Stand des höheren Schulwesens wirft. Die Reformschulen gewährten unzweifelhaft praktische und theoretische Vorteile, und es sei eigentlich schwer zu verstehen, warum sich die erbittertsten Angriffe von gymnasialer Seite immer wieder erneuerten. Die Reformgymnasien hätten den Grundsatz des Nacheinander nur unvollkommen durchgeführt. Der Eintritt des Griechischen müsse in O. II erfolgen. Er verlangt größere Freiheit im Lehrplan. Den einzelnen Anstalten müsse es freigegeben werden, nach örtlichen Bedürfnissen die zu lehrenden Sprachen frei auszuwählen und so weit, wie der Umfang und die sonstigen Verhältnisse der Anstalten es zuließen, auch den einzelnen Schülern Wahlfreiheit zu gewähren, wozu bereits ein Anfang gemacht sei. Vor allem aber sollten die Eltern die ihnen gegebene Freiheit benutzen und sich bei der Wahl der Schule nicht von verkehrten Standesrücksichten, sondern allein von der Frage leiten lassen, welche Schule für die Veranlagung und die Richtung des Kindes die beste sei.

Es ist eine Tatsache, daß sich trotz der neuesten Schulreform in unserem höheren Schulwesen eine recht lebhafte Bewegung zeigt, die oft von einer bedenklichen Unzufriedenheit getragen wird. Sie tritt auch in

Arbeiten Berufener hervor und verdient deshalb die größte Aufmerksamkeit. Schmid sieht die Ursachen in den tiefgreifenden Umgestaltungen, wie sie durch die Naturwissenschaften in Industrie und Technik, in Handel und Verkehr, im Kriegswesen, in den Heilmethoden usw. hervorgerufen seien. Diesem unbestrittenen Erfolge der Naturwissenschaften und ihrer außerordentlichen Bedeutung als Kulturmacht sei nun die höhere Schule in durchaus unzureichender Weise gerecht geworden. Die zweite Ursache findet er in der mit einer folgerichtig fortschreitenden Sozialisierung aufs engste verknüpften Individualisierung. Die Zugeständnisse an das ganze Einzelwesen, das physische und psychische, sowie die Verantwortlichkeit der Erzieher steigerten sich fortwährend. Man sehe nur auf die internationalen schulgesundheitlichen Bestrebungen, auf die Forderungen nach einer besseren körperlichen Erziehung unserer Jugend, auf die neuerdings mit immer größerem Eifer behandelte Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe. So werde die Forderung immer nachdrücklicher erhoben, daß unser Bildungswesen nach den geistigen Bedürfnissen der Gegenwart umzugestalten sei.

In der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums hat Ed. Meyer einen Vortrag über *Humanistische und nationale Bildung* gehalten. Der hervorragende Kenner der griechischen Geschichte weist in einem Rückblick auf den Streit über die richtige Jugenderziehung hin auf den Zusammenbruch der alten Weltanschauung und der alten Kultur in Griechenland. An die Stelle der alten, recht einfachen Erziehung wollten die Sophisten die rein individualistische Erziehung setzen; sie wurden durch Sokrates bekämpft, für den es eine Wahrheit, eine Tugend, eine Gerechtigkeit, eine Möglichkeit der Erkenntnis gab. Aus dieser Entwickelung entstand eine doppelte Aufgabe: die Wissenschaft, die den Inhalt des ganzen menschlichen Lebens bildete, und für die besonders Plato wirkte, und die allgemeine Bildung, als deren Vater Sokrates anzusehen ist. Diese verlangt etwas Abgeschlossenes, wie sie unsere Bürger-Mittelschulen und ähnliche Anstalten übermitteln. Das Gymnasium soll die Vorbereitung für weitere wissenschaftliche Bildung geben; es ist der Unterbau, auf dem das weitere Leben der Forschung und der wissenschaftlichen Tätigkeit aufgebaut ist; es soll nach einer allgemeinen Belehrung in einige Einzelgebiete einführen und diese gründlich, d. h. wissenschaftlich treiben lernen. Verf. bespricht dann das Wesen der Geschichtsauffassung, erörtert die Bedeutung des Zufalls und des freien Willens für die Geschichte, den Wert der Geschichte für die Bildung einer Lebensanschauung und stellt dann die Frage, wie die höhere Schule, insbesondere das Gymnasium sich zu der Geschichtswissenschaft zu verhalten habe. Er weist der vaterländischen Geschichte den ersten Platz an; dabei soll aber auch die allgemeine europäische Geschichte und die Wechselwirkung der Völker klargelegt werden. Für das Gymnasium sei die Geschichte des Altertums von besonderer Bedeutung, weil sie aus einem abgeschlossenen Quellenstoff

fließe, in dem die gymnasiale Jugend mit bestem Erfolge für ihre Bildung arbeiten könne. Zum Schluß berührt er kurz den erzieherischen Nutzen der Geschichte, betont vor allem die Wirkung der geschichtlichen Erziehung auf den Willen des Menschen und weist auf jene Strömung hin, die sich des Pflichtgefühls entkleidet hat, die Moral beiseite wirft und den schrankenlosen Individualismus der alten Sophisten wieder einführen will, und deren großer Wortführer Friedrich Nietzsche, der undeutscheste unter allen großen deutschen Schriftstellern, gewesen ist. Der Weg dieses Mannes führe nicht zur Erzeugung einer besseren Menschheit, sondern zum Niederreißen aller Kultur, zur Vernichtung des Höchsten, was die Menschheit und was ein Volk geschaffen habe.

In der deutschen Bücherei hat Paulsen unter dem Titel: *Zur Ethik und Politik* eine Reihe von Vorträgen und Aufsätzen erscheinen lassen. Sie wird eröffnet mit dem Festvortrag über Goethes ethische Anschauungen, bringt eine Besprechung zweier Schriften zum Nietzsche-Kultus und eine Lebensgeschichte Dörpfelds und enthält die in Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik veröffentlichte vortreffliche Abhandlung über Bildung. In anderen Aufsätzen nimmt Verf. Stellung zu der Frage, ob Simultan- oder Bekenntnisschule, lehnt beide ab und entscheidet sich für die Staatsschule mit Berücksichtigung des Bekenntnisses, soweit die notwendige Entwickelung des nationalen Bildungswesens solche zuläßt, oder zu dem Antrage der bremischen Lehrerschaft auf Beseitigung des Religionsunterrichts oder zur Schulpolitik des Liberalismus. Es ist wünschenswert, daß Paulsens in diesen Arbeiten niedergelegte Gedanken in weitere Kreise dringen, was durch diese Sonderausgabe wesentlich erleichtert worden ist.

In seiner bescheidenen Art bezeichnet Ziehen seine Beiträge *Aus der Werkstatt der Schule* als anspruchslose Einzelstudien, als bescheidene Augenblicksbilder, und doch betreffen sie, zu verschiedenen Zeiten entstanden und in verschiedenen Zeitschriften zuerst veröffentlicht, hauptsächlich recht wichtige Fragen der Unterrichtsmethodik, insofern sie Lehrstoffe sichten, erweitern, vertiefen und so dem wissenschaftlichen Lehrer zeigen, wie er mit den Fortschritten der Wissenschaften, auf die sich seine Unterrichtstätigkeit bezieht, in beständiger Fühlung bleiben kann. Eine große Zahl Arbeiten verdankt der Tätigkeit des Verfassers an einem Frankfurter Reformrealgymnasium ihre Entstehung und behandelt Fragen, die mit der Durchführung des Frankfurter Reformplans im engsten Zusammenhange stehen. Andere Aufsätze sind dem deutschen, französischen und englischen Unterrichte gewidmet und bieten für diesen mannigfache Anregungen. Von besonderem Werte sind die Arbeiten über den geschichtlichen und erdkundlichen Unterricht, wobei er besonders auch auf die Anschauungsmittel Rücksicht nimmt, vor einer zu weit gehenden Benutzung warnt und sie nur verwendet wissen will, soweit ein Zusammenhang zwischen ihnen und dem Unterrichtsstoffe gegeben ist. Verf. greift aber

auch über die höhere Schule hinaus und bespricht das Verhalten der Hochschulen zu der Umgestaltung des höheren Unterrichts durch die Neuordnung der Berechtigungen. Er fordert von ihnen eine vorurteilslose Prüfung derselben. An den Anfang hat er den Aufsatz über ein künftiges deutsches Schulmuseum gestellt, und in der letzten Arbeit handelt er von der Schulung des Auges und der Erweckung des Kunstsinnes im Zeichenunterricht — ein Beweis, ein wie mannigfaltiger Stoff in dieser Sammlung geboten wird. Mehrere Arbeiten sind schon bei ihrem ersten Erscheinen in den Jb. angezeigt worden. Allen Aufsätzen gemeinsam ist das Bestreben des Verfassers, der Heranbildung unserer männlichen Jugend zu tüchtigen Männern zu dienen.

Daß des Staates Hauptsorge heute mehr als je die Erziehung seiner Angehörigen zu tüchtigen Staatsbürgern sein soll, diese Forderung wird immer dringender gestellt und verlangt immer entschiedener nach Erfüllung. Sein Teil dazu beizutragen, ist Kerschensteiners eifriges Bemühen seit langem gewesen. Das hat er durch Vorträge und Aufsätze bewiesen, die er vor maßgebenden Körperschaften gehalten oder in Zeitschriften veröffentlicht hat, und die er jetzt als *Grundfragen der Schulorganisation* weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat. Durch zwei Gesichtspunkte erhalten die verschiedenen Arbeiten ihr einheitliches Gepräge. Jede öffentliche Schule der Gegenwart, die allgemeine so gut wie die Fachschule, müsse ihre Hauptaufgabe darin sehen, soweit wie möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden, und nur durch zweckmäßige, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte, den Fähigkeiten des einzelnen entsprechende Arbeit gelange der Mensch zu einer wertvollen Bildung. Einen besonderen Wert erhält diese Veröffentlichung durch die teilweise sehr ausführlichen Anmerkungen, in denen Verf. über Einrichtungen berichtet, wie sie auf seine Anregung und unter seiner Aufsicht in München im niederen und höheren Volksschulwesen verwirklicht sind. Ich verweise z. B. nur auf die Anmerkungen No. 16, 23 und 29.

Nachdem Verf. in den ersten Aufsätzen mehr allgemeine Fragen wie die nach der Berufs- oder Allgemeinbildung oder die der schöpferischen Arbeit und ihres Erziehungswertes erörtert hat, behandelt er den Ausbau der Volksschule, die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens, die Grundlagen für die Einrichtung der Fortbildungsschule im allgemeinen und der Mädchenfortbildungsschule im besonderen. Für das höhere Schulwesen verdient unsere Beachtung die Arbeit über die fünf Grundsätze bei der Einrichtung der höheren Schule. Die wohlumgrenzte, natürliche Einheit des Bildungsstoffes ergebe neben dem alten humanistischen Gymnasium ein naturwissenschaftliches (Oberrealschule), ein neusprachliches (Realgymnasium) und ein technisches Gymnasium (die bayerischen Maschinenbauschulen oder die neu zu bildenden Technika). Diese vier Arten von Gymnasien, die auf einem einzigen Pfeiler ruhen müßten, insofern sie

durch die Schulung in einem einzigen umfangreichen, aber durch ein großes geistiges Band zusammenhängenden Wissensgebiete zur allgemeinen Bildung führten, würden dem zweiten Grundsatz aller öffentlichen Unterrichtseinrichtungen gerecht werden, daß nämlich ihre Bildungsarbeit auch die besonderen Begabungen ihrer Schüler gebührend berücksichtigte. Jede Einrichtung unseres höheren Schulwesens habe weiter, unbeschadet ihrer breiten Grundlage auf einem geschlossenen Wissensgebiete, das ihr den bestimmenden Charakter verleihe, auch auf die übrigen Hauptbelangen des Menschen Rücksicht zu nehmen und sei sinngemäß mit dem Hauptstoff zu verknüpfen. Ferner habe jede Einrichtung dem freien Bildungstriebe der Schüler sowohl durch entsprechende Beschränkung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden, als auch durch eine gewisse Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen des Schülers Rechnung zu tragen. Endlich müßten die vier Arten des Gymnasiums auch die letzte Bedingung erfüllen, daß sie der staatsbürgerlichen Erziehung nicht nur mit dem Worte, sondern auch in der Tat dienten.

Paul Cauers *Palaestra vitae*[2] (vgl. Jb. XVIII, 2) will dem altsprachlichen Unterricht neuen Boden gewinnen helfen, will den Geist des Altertums zu dem ganz modernen Geiste, der heute lebt und als lebender sein Recht hat, in engste Beziehung bringen, damit sie sich gegenseitig befruchten. Wie sich die klärende Wirkung geändert habe, die vom Altertum ausgegangen sei, so müsse heute auch die Art anders sein, in der es der Gegenwart sich selbst und ihre Aufgaben verstehen helfen solle. Könne unsere Zeit das nicht bieten, so sei der Bestand des Gymnasiums aufs ernsteste gefährdet. Um die Lebenskraft des Altertums auch als Quelle praktischer Geistesbildung zu zeigen, behandelt Verf. in sieben Abschnitten exakte Wissenschaft, Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, die Geschichtschreiber und die Kunst. Mit besonderer Vorliebe wird Homer für die Ausführungen als Grundlage genommen. In einem Schlußartikel — Ideal und Wirklichkeit — setzt er sich mit den Bedenken auseinander, die gegen eine solche Behandlung erhoben sind, und sucht die Hindernisse zu beseitigen, die die Erreichung des Zieles unmöglich machen sollen. Das größte Hemmnis sieht er in den Lehrplänen, besonders in der Verkümmerung der alten Geschichte auf dem Gymnasium. Nur ein ausführlicher Unterricht in ihr könne den lateinischen und griechischen Lesestoff mit sachlichem Verständnis beleben. Deshalb müsse die griechische Geschichte wieder nach U. II verlegt werden, damit in O. II in Muße die Ereignisse bis zum Ausgang des Altertums geführt werden könnten. Weitere Bedenken gehen dahin, daß die Vorschläge zu hohe Anforderungen an den Lehrer stellten, und daß es Philologen, die nach ihnen unterrichten könnten, nur in geringer Zahl gäbe. Aber es handle sich nicht um Massenunterricht; das Gymnasium sei nicht die Schule der Vielen, sondern der Wenigen; daß die Zahl der Gymnasien abnehme, sei eine der Bedingungen, die erfüllt werden müßten, wenn die Art des

Lehrens wieder mehr in die Tiefe gehen solle. Auch das Bedenken, daß die Jugend nicht folgen könne, sich nicht ins Altertum, wie gefordert werde, hineindenken könne, sei nicht stichhaltig. Das Entscheidende liege nicht in dem anzueignenden Inhalt, sondern in der Anstrengung, die aufgeboten werde, um diesen Inhalt zu bewältigen, um mit den Vorstellungsmitteln der eigenen kleinen Erfahrung das Fremde zu erfassen. Es komme weniger darauf an, vieles zu lesen, als weniges nach allen Richtungen durchzuarbeiten. Das gelte namentlich für Homer, unter den Tragikern für Sophokles, unter den Geschichtschreibern für Herodot und Thukydides. Der Begriff des Klassischen beruhe nicht auf irgendwelcher absoluten Vollkommenheit, die für immer als Muster zu dienen hätte, sondern das Vorbildliche liege bei Werken der Dichtkunst wie der bildenden Kunst in der siegreichen Kraft des Ringens zwischen Vorstellung und Ausdruck. Unter den Streitschriften für das alte Gymnasium verdient das Buch wegen der großen Sachkunde und der klaren, fesselnden Darstellung Beachtung.

Vogel findet, daß auf dem Gebiete der Erziehung ein kräftiger Puls schlägt, daß sich aber nicht überall das Wollen mit dem Sollen, der Weg mit dem Ziele deckt. Je heller das Licht, desto dunkler der Schatten! Um die wachsende pädagogische Teilnahme von den bedenklichsten Irrungen zu befreien und die Lebhaftigkeit mit den Forderungen einer gesunden Pädagogik in Einklang zu bringen, deckt er *Die pädagogischen Sünden unserer Zeit* auf. Die Mehrzahl der Reformvorschläge hätte ihren Grund in dem alten Gegensatz von Humanismus und Realismus. Ihre Verschiedenheit bedinge die beiden Schulgattungen: Gymnasium, das allein eine höhere wissenschaftliche Durchbildung ermögliche, und die Realanstalten, von denen die Oberrealschule am besten die realistische Richtung kennzeichne, während das Realgymnasium mit einer offenbar amphibienhaften Natur eine Zwitterstellung zwischen jenen Schularten einnehme, bald seine Selbständigkeit stark hervorhebe, bald sich ängstlich an das Gymnasium anlehne. Die Reformschulen böten manche Vorteile; aber die Versuche mit ihnen seien in der vorsichtigsten Weise und in sehr beschränktem Maße vorzunehmen. Im Mädchenschulwesen seien wohl Verbesserungen dringend nötig, aber die Reformen der „Überfrauen" abzulehnen. Von manchen Ultras werde heute sehr kräftig das Recht des Kindes betont, da der Grundbegriff der Erziehung die Freiheit sei: von dessen Pflichten sei jedoch keine Rede. Aber das eigentlich Menschliche könne sich nur in der gebundenen Freiheit entfalten.

Von der Antwort auf die Frage, ob die allgemeine Schule ihrem Wesen nach vorwiegend den Charakter einer Erziehungs- oder Unterrichtsanstalt haben solle, hänge die Berechtigung so mancher Forderung unserer Zeit ab. Es gebe aber ebensowenig eine Erziehung ohne Zucht wie eine Erziehung ohne Unterricht; daher sei die Forderung eines erziehenden Unterrichts nötig und selbstverständlich. Pflege des Körpers in der Schule sei

nur so weit zu berücksichtigen, wie es unmittelbar der Unterricht erfordere. Nähmen aber die zu dem Zwecke angeordneten Übungen den Charakter eines Sports an, wie z. B. in einem Ruder- oder Fußballklub, so sei solchem Unwesen nachdrücklichst entgegenzutreten.. Sport und Spiel müßten nicht nach ihrem Übermaß, sondern nach ihrem Zwecke und nach ihrem eigentlichen Wesen beurteilt werden. Immer müßte bedacht werden, daß Zweck der Schule sei, unmittelbar der Bildung und der Pflege des Geistes zu dienen. Ebenso müßte die Schule allen auf Einführung des Handfertigkeitsunterrichts gerichteten Bestrebungen mit kühler Zurückhaltung gegenüberstehen. Sei die Vaterlandsliebe auch eine notwendige Kraft in der Erziehung des Menschengeschlechts, ohne die kein Fortschritt und keine Kultur denkbar sei, so dürfe sie doch nicht dem an sich berechtigten Militarismus gleichgesetzt werden. Die allgemeine Volksschule sei, da sie gesellschaftliche, geistige und sittliche Gefahren heraufbeschwören würde, grundsätzlich abzulehnen. Der Kampf zwischen Humanismus und Realismus gestalte sich immer mehr zu einem Kampfe der Fachbildung und der sog. allgemeinen Bildung oder der materialen und formalen. Diese wolle die Form, die Gestalt, die Art und Weise, in der sich das gesamte Geistesleben des Zöglings abspiele, durch erziehenden Unterricht immer klarer und fester gestalten, um hierdurch die geistigen Kräfte und Anlagen zu stärken und zu verfeinern; sie werde durch die sprachlich geschichtlichen Fächer gefördert. Die materiale Bildung fasse diejenigen Fächer zusammen, die sachliche Kenntnisse und positives Wissen von der äußeren Welt ergeben: ihre Fächer hätten für den allgemeinen Jugendunterricht nur insoweit Wert, wie sie insbesondere dem formalen Zwecke desselben dienten. Der bekenntnislose Religionsunterricht sei vom sittlichen und pädagogischen Standpunkte aus zu verwerfen. In der Frage, ob der Religionsunterricht der Schule oder der Kirche zuzuweisen sei, entscheidet Verf. sich für die Schule und verwirft überall den von der Kirche an Schüler erteilten Religionsunterricht, weil der Doppelunterricht unnötig sei, verwirrend wirke und eine Überbürdung im Gefolge habe. Ein eingehender und umfangreicher Unterricht in der Grammatik sei notwendig, weil der grammatische Sprachunterricht das allgemeinste und nötigste Bildungsmittel des jugendlichen Geistes sei. Daher mehr Grammatik und weniger Lektüre! Die Zweiteilung der Pädagogik in Zucht und Unterricht sei zu verwerfen: es müsse vielmehr als dritte vollwertige und durchaus ebenbürtige Macht zur Ausbildung des Gefühls die ästhetische Bildung hinzukommen, welche besonders in den technischen Fächern ihre Pflege finde.

In seiner Streitschrift *Anti-Roethe* sucht Paul Förster die Ausführungen Harnacks (vgl. Jb. XX, 16) und Roethes (vgl. Jb. XXI, 14) zu widerlegen, um in ihnen die ganze Richtung zu treffen, die für das alte Gymnasium kämpft, und um die Frage zu erledigen, ob die heutige höhere Schule erhalten zu werden verdiene, oder ob sie nicht vielmehr zu dem gemacht werden müsse, was die Vertreter des scharferfaßten Gedankens

einer „Deutschen Oberschule“ verlangen. Das alte Gymnasium dürfe nicht bleiben, wenn das deutsche Volk seinem Berufe gemäß bestehen und endlich zu seiner vollen Bedeutung erstehen solle. Aus dem „Werdegang des deutschen Volkes“ zieht er dann den Schluß, daß es verhängnisvoll gewesen sei, daß ein Volk wie das deutsche, welches ungleich tiefer und allseitiger als die klassischen Völker des Südens veranlagt sei, ein Volk, kraftvoll an Geist, an Körper und an Gemüt, sich habe verleiten lassen, sein Heil, seinen Bildungsstoff, sein Wissen und Können, seine Vorbilder in der Fremde zu suchen und darüber die Heimat und sich zu verlieren, daß es über fremden Mustern und Moden auf das eigene Wesen verzichtet habe. Endlich müsse es zu dem entscheidenden Kampfe kommen: Hie Juda, Hellas und Rom, hie Deutschland.

Mit besonderem Eifer ist im Berichtsjahre die Frage einer größeren Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe unserer höheren Schulen behandelt und dabei auch die Frage nach Einführung der *freien Studientage* erörtert worden. Gegen diese spricht sich in ZG. Busse aus, weil sie in schroffem Widerspruche mit dem Geiste der Gegenwart stünden, welche eine nachdrückliche Zusammenfassung der Kräfte und eine planvolle Ausnutzung der Zeit gebieterisch fordere. Er ist aber damit einverstanden, daß die ganze Unterrichtszeit eines Vormittags in einer Oberklasse der Anfertigung einer schriftlichen Arbeit aus dem Stoffgebiet des Deutschen, der Geschichte, der Mathematik oder des sprachlichen Unterrichts gewidmet werde. Auch die Gruppenbildung bedürfe, solle sie lebensfähig sein, einer Einschränkung. Die Bildung der Zöglinge der mathematischen Gruppe sei vollwertig, aber die der sprachlichen rückständig und verkrüppelt, da sie für keinen Beruf, für kein Studium, auch nicht für das der alten Sprachen ausreiche. Er verlangt daher die Bildung einer dritten Gruppe, nämlich einer mathematisch-sprachlichen, die nach dem allgemeinen Lehrplan zu unterrichten wäre. Die zwei Wochenstunden für die Privatstudien sind ihm für eine tiefer dringende geistige Arbeit nicht ausreichend. Täglich zwei Stunden ließen sich durch Beschränkung der alltäglichen Pensenarbeit erreichen. Ausschlaggebend für die größere Bewegungsfreiheit sei schließlich die Persönlichkeit des Lehrers, der vor allem Verständnis für die Jugend und Freude am Verkehr mit ihr haben müsse. Die Mittel des äußeren Zwanges müßten schon vor der Schwelle der Prima zurücktreten hinter die Macht des inneren Zwanges, die auszubilden die vornehmste Aufgabe des Erziehers sei.

Nach Gronaus Bericht hat der Lehrkörper des Elbinger Gymnasiums die Anregung zu größerer *Bewegungsfreiheit in der Prima* mit Freude begrüßt, sich aber mit der Gabelung in eine sprachliche und eine mathematische Abteilung nach dem Vorgange Strasburgs i. Westpr. nicht einverstanden erklären können, vielmehr gemeint, die Primaner zu selbständiger, aber durchaus freiwilliger Tätigkeit durch Gewährung einer wirksamen Entlastung von Schularbeiten anregen zu sollen. Die Art der Ent-

lastung sollte von Fall zu Fall bestimmt werden; die Schüler sollten für einige Zeit von der Abgabe deutscher Aufsätze oder von anderen häuslichen Arbeiten, z. B. von der Vorbereitung auf gewisse Schriftstellerlektüre, Auswendiglernen u. a. befreit, auch ihnen ausnahmsweise ein schulfreier Tag gewährt werden. Danach ist mit ministerieller Erlaubnis in den Jahren 1905 und 1906 verfahren worden. Beteiligt haben sich an besonderen Studien fast nur die besten und zuverlässigsten Schüler. Die gesammelten Erfahrungen sind durchaus ermutigend gewesen. Die Schüler haben mit vielem Eifer und meist mit recht befriedigendem, zum Teil sehr anerkennenswertem Erfolge gearbeitet. In 1905 waren es 10, in 1906 6 Schüler, welche die Bewegungsfreiheit genossen, ohne daß sie oder die anderen, welche der Anregung nicht folgen wollten oder konnten, irgendeinen Zwang erfuhren, und ohne daß für die Gesamtheit oder für gewisse Gruppen der Schüler Betrieb und Ziel des Unterrichts geändert wurden.

Koppin meint, daß der Gedanke der *Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen*, wonach man nur den vorzüglichen Schülern diese gewähren wollte, bereits verschoben und erweitert sei insofern, als es sich nicht mehr um Ausnahmemaßregeln für Ausnahmeschüler handle, sondern um Erwägungen allgemeiner Maßregeln für eine größere Zahl Schüler oder Schulen. Die bekannte Gruppenbildung hält er für so bescheiden, daß der weite Kreis der Beteiligten dadurch nicht befriedigt werde. Er will deshalb die Hindernisse hinwegräumen, die eine lehrplanmäßig schon gegebene Studienfreiheit merkbar beschränken. Er schlägt vor, die Schüler der Oberklassen zur Ermöglichung freierer Betätigung ihrer Gaben und Bestrebungen nach dem Maße ihrer gegenwärtigen durchschnittlichen Leistungsfähigkeit von zurzeit verbindlicher Arbeit ohne Mehrbelastung in anderen verbindlichen Fächern zu entlasten. Eine dadurch notwendige Beschränkung der Lehraufgaben und der an sich unerwünscht großen Lehrstundenzahl hält er für möglich in der Mathematik, im Französischen durch Fortfall der Sprechübungen und vielleicht im Lateinischen für die grammatischen Übungen. Diese als möglich bezeichnete Entlastung um zwei mathematische, zwei lateinische oder eine französische Wochenstunde dürfte nur den am wahlfreien Unterricht beteiligten Schülern gewährt werden und zwar so, daß für je ein wahlfreies Fach nur eine jener Entlastungen gestattet würde. Zu den bisherigen Wahlfächern dürfte nur noch eine zweistündige Unterweisung in naturwissenschaftlichen Sondergebieten oder Übungen hinzutreten. Die durch diese Einrichtungen notwendigen Ausgleichungen bei den Reifeprüfungen würden sich unschwierig herstellen lassen. Solche Studienfreiheit dürfte zweckmäßiger den drei obersten Klassen statt nur den beiden Primen zu gewähren sein. Sie würde sich auf breiterer Grundlage bewegen als die bekannte Zweigruppenbildung, würde den von außen an die Schule herantretenden Ansprüchen umfänglicher entsprechen, würde leichter durchführbar sein und endlich

wertvollen Tatsachenstoff bieten für die Frage, welche Richtung eine weitere Gymnasialreform zu nehmen hätte.

Zur Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe empfiehlt Kösters in NJ. *Primanerdissertationen*, d. h. Abhandlungen eines Primaners aus einem Gebiet, auf dem er eingehender und mit Verständnis gearbeitet hat. Der Gegenstand wird unter Aussprache mit dem Lehrer gewählt; die nötigen Bücher werden aus der Bibliothek hergeliehen. Durch wiederholte Aussprache überzeugt sich der Lehrer, daß der Schüler den Gegenstand beherrscht, und daß er ihn ohne weitere Unterstützung bearbeitet hat. Zeige sich dabei, daß der Schüler trotz der erforderlichen Hilfe der Aufgabe nicht gewachsen sei, so müsse er einen anderen Gegenstand oder ein anderes Fach wählen oder ganz auf eine freiwillige Arbeit verzichten. Die eigentliche Beurteilung der Leistung liegt dem Fachlehrer ob; der Lehrer des Deutschen erhält auf Wunsch Einsicht in die Arbeit. Dieser darf sie bei Feststellung des Urteils in den deutschen Klassenleistungen bei der Reifeprüfung berücksichtigen, aber nur im günstigen Sinne. Die Arbeit wird bei der Reifeprüfung zu den Akten genommen. Nachdem Verf. aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten Aufgaben zusammengestellt hat, erörtert er die Bedenken — der Schüler werde überlastet und zu sehr für ein Fach auf Kosten anderer in Anspruch genommen; der Lehrer werde durch solche Arbeiten überlastet; es könnten grobe Täuschungen vorkommen — und weist sie als unerheblich zurück. Den Nutzen solcher Abhandlungen sieht er darin, daß sie den Übergang von der höheren Schule zur Universität erleichtern, und daß sie vor den deutschen Aufsätzen die größere Vielseitigkeit der Gegenstände, die reichere Fülle des Stoffes, die lebendigere Freude an frei gewählter, im wesentlichen selbständiger Arbeit voraussetzen.

Die Frage einer *Freieren Behandlung des Lehrplanes der oberen Klassen höherer Lehranstalten* ist auch in den Direktoren-Versammlungen der Provinzen Hannover, Schleswig-Holstein, Pommern, Posen, Sachsen, der Rheinprovinz und Westfalen und zwar meistens auf Grund recht ausführlicher Berichte erörtert worden. Der Berichterstatter in der Rheinprovinz, Cramer, hat seine Arbeit, in deren Schlußkapitel er auch das Wesentlichste aus den mündlichen Verhandlungen beibringt, durch Sonderdruck weiteren Kreisen zugänglich gemacht. In einem geschichtlichen Rückblick auf die Bewegungsfreiheit wird gezeigt, daß sie keine Neuerung sei, sondern in Wirklichkeit nur den Wiedergewinn eines alten Gutes in sich schließe und die Rückkehr zu einer verdunkelten Überlieferung bedeute, der einst die Besten gefolgt sind. Aus dem Zerrbild, das manche Kritiker von unserem höheren Schulwesen entworfen hätten, töne uns doch das Echo einer weitgehenden Unzufriedenheit entgegen, und es sei zuzugeben, daß eine starke Gebundenheit durch die Lehrpläne bestehe, und daß das Gefühl des Druckes und des Zwanges heute mehr als früher empfunden werde. Zwar sei das Gymnasialmonopol beseitigt,

aber das Berechtigungswesen und damit auch ein gewisser Zwang seien geblieben. Es sei nun zu fragen, wie dieser weniger drückend gestaltet werden könne, wie die Selbsttätigkeit als Überleitung zur Freiheit der Hochschule und des Lebens zu fördern sei. Zunächst sei der Grundsatz: multum, non multa wieder mehr zur Geltung zu bringen. Sodann müsse die Eigentümlichkeit des Zöglings in Anlage und Neigung mehr berücksichtigt werden, wozu das Ausgleichsverfahren bei der Reifeprüfung seit langem auffordere. Die Bedenken gegen die Bewegungsfreiheit: der Hang zur Bequemlichkeit werde unterschätzt, die Rücksicht auf die Eigenart der Schüler gefährde, sei zu besorgen, die Eigenart der einzelnen Schulgattungen, und die Mannigfaltigkeit werde sich auflösen in ein Spezialistentum — werden für nicht stichhaltig erklärt, und die Frage wird bejaht, ob eine freiere Behandlung des Lehrplans wünschenswert sei.

Wie ist nun diese ohne Änderung der Lehrpläne möglich? Zunächst hat jeder Gelegenheit, von innen heraus dem Geiste der Freiheit zu seinem Rechte zu verhelfen und dadurch auf der obersten Stufe einen natürlichen Übergang von der Arbeitsweise des Gymnasiasten zu der des Studenten herbeizuführen. Sodann sind die Befreiung von der erstarrten Formel des Überlieferten, die Belebung des Buchstabens durch die Persönlichkeit, die zielbewußt vorwärts geleitete Durchdringung des schulmäßigen Stoffes mit der Kraft wissenschaftlicher Einsicht die natürlichen Voraussetzungen und festen Grundlagen auch der freien Formen, die über den Rahmen des allgemeinen Lehrplans hinaus sich ausgestalten möchten. Verf. wendet sich dieser innerlich freien Gestaltung zu und gibt für Verteilung, Auffassung und Behandlung des Lehrstoffes bemerkenswerte Hinweise. Unter den Mitteln zur Förderung der freien Selbstbetätigung der Schüler nennt er selbstgewählte deutsche Arbeiten von größerem Gedankeninhalt als vollgültigen Ersatz für die in der Klasse gestellten Aufgaben. In dieser Form könnten die von Paulsen erwähnten „Valediktionsarbeiten“ früherer Zeit eine zeitgemäße Erneuerung erfahren. Solche frei geleisteten Arbeiten könnten recht wohl bei der Reifeprüfung als Ausgleich in die Wagschale geworfen werden. Für die Schülerdisputationen kann Verf. sich nicht besonders erwärmen. Die Studientage, wenn auch begründete Bedenken obwalteten, könnten dann zugelassen werden, wenn vertrauenswürdige Jahrgänge der Prima durch den freieren Geist der Unterrichtsbehandlung allmählich zur Würdigung und zum Verständnis eines solchen Geschenkes erzogen würden. Auch die Schülervereinigungen könnten mannigfachen Nutzen für die einzelnen und den Geist der Schule bringen. Der Erfolg der freieren Behandlung hänge vor allem von der Lehrerpersönlichkeit ab.

Im dritten Abschnitt erörtert Verf. die freiere Unterrichtsgestaltung unter Abweichung von den allgemeinen Lehrplänen und zwar zuerst die zeitweilige Veränderung der Stundenzahl für einzelne Fächer. Das „Leihsystem“, d. h. das Verfahren, durch kleine Anleihen bald bei diesem, bald

bei jenem Fache die Stunden eines der besonderen Pflege bedürftigen Faches zu verstärken und wirksamer zu machen, ist verhältnismäßig leicht durchführbar und hat weniger Bedenken, weil es keine Vermehrung der Lehrkräfte erfordert. Daher empfiehlt er auch das in den allgemeinen Lehrplänen angedeutete „Schleifensystem“, d. h. das Ineinandergreifen verwandter Fächer durch Verschiebung der Stundenzahl. Für die „Gruppenbildung“ rät er zur Vorsicht und bespricht die gegen sie erhobenen Bedenken, hält sie aber nach dem Vorgange des Strasburger Gymnasiums für durchführbar. Für die Verbindung des Klassen- mit dem Fachsystem kann er sich nicht erwärmen und gibt der Gruppenbildung bei weitem den Vorzug. Die Wahlfreiheit, nach der Schüler irgendein Fach ganz fortwählen dürften, um ein anderes dafür einzutauschen, vermag er nicht zu befürworten. Endlich bespricht er die Wirkungen, die eine freiere Unterrichtsbehandlung für die Reifeprüfung notwendig haben müßten. Er will mit Recht keine Herabsetzung der Gesamtansprüche, sondern sucht die Erleichterung in der Vereinfachung durch Vermehrung der Ausgleichsmöglichkeiten.

„Die Stimmung der Rheinischen Direktoren-Versammlung gegenüber der Frage der Bewegungsfreiheit war durchweg günstig, günstiger vielleicht, als man nach der Stellungnahme einzelner Anstaltsberichte oder nach den Erörterungen in der Fachliteratur und in Versammlungen hätte erwarten sollen. Die Abneigung gegen „Neuerungen“, das Mißtrauen gegenüber den Anregungen „von oben“ — Stimmungen, wie sie die Erörterungen in Wort und Schrift bis vor kurzem vielfach beherrschten — das alles trat in den Verhandlungen ganz in den Hintergrund. So wurde denn einhellig anerkannt, daß eine freiere Behandlung der Lehrpläne auf der Oberstufe aller drei Schulgattungen innerhalb bestimmter Grenzen durchaus wünschenswert sei; auch verschloß man sich keinen Augenblick der Einsicht, daß ein solches Verfahren im allgemeinen schon in der Linie der Entwickelung unseres höheren Schulwesens liegt. Ebenso einmütig war man in dem Gedanken, daß jene Freiheit vornehmlich einer besseren Berücksichtigung der Eigenart in der Beanlagung der Schüler, sowie der Förderung geistiger Selbsttätigkeit dienen solle.“ Für besonders wünschenswert wurde es erklärt, daß die mannigfachen Freiheiten, die nach den Lehrplänen in der Auswahl und in der Behandlung der Lehrstoffe möglich sind, mehr als bisher ausgenutzt werden. Freiheit in der Auswahl des Lehr- und Lernstoffes könne sich erstrecken auf seine Verteilung, auf Bevorzugung, Beschränkung, Ausscheidung gewisser Gebiete, Abschnitte, Schriftsteller. Größere freie Arbeiten seien unter Entlastung von laufenden Pflichtaufgaben zu fördern. Der Einrichtung völlig freier Studientage ständen schwere Bedenken entgegen. Die Vereinigungen kleiner Schülergruppen zu wissenschaftlichen Zwecken seien zu fördern; die Einrichtung könne im einzelnen, je nach Art und Gelegenheit, verschieden sein. Lehrplanmäßige Festsetzung oder sogar allgemeine Einführung einer abgeänderten Unterrichtsordnung widerspreche dem Grundgedanken der gewollten Be-

wegungsfreiheit und sei daher abzulehnen. Als eine besonders beachtenswerte Form freierer Gestaltung erscheine auf Prima die Bildung verschiedener Schülergruppen („Selekten"), die nach dem Grundsatze: multum, non multa gewisse Fachgruppen stärker betrieben als andere. Vorbedingung für alle Versuche der Gruppenbildung sei die Gewähr, daß eine Ermäßigung der Anforderungen an einer Stelle durch entsprechend verstärkte Leistungen an anderer ausgeglichen werde. Die Gruppenbildung sei besonders an Orten mit nur einer höheren Schule zu fördern; doch dürfe einer einseitigen Fachbildung kein Vorschub geleistet werden. Einer Mischung des Fach- und Klassenlehrersystems ständen grundsätzliche Bedenken und große Schwierigkeiten entgegen. Sonderschulen für hervorragend Begabte seien nicht anzustreben.

Nach diesem ausführlichen Bericht über die Verhandlungen in der Rheinischen Direktoren-Versammlung kann hier nur einiges noch aus denjenigen in den anderen Versammlungen hervorgehoben werden. Posen hält das Streben nach freierer Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen für berechtigt, will aber die Bewegungsfreiheit nur den strebsamen Schülern nach Maßgabe ihrer persönlichen Neigung und Begabung zugestanden wissen und empfiehlt den Lehrkörpern, Versuche verschiedener Art auf diesem Gebiete zu machen. Sachsen erklärt die Gabelung der Primen nach verschiedenen Gruppen verbindlicher Fächer für nicht ausführbar und die Einrichtung der Selekten für wenig ratsam, empfiehlt dagegen die Einrichtung wissenschaftlicher Sonderkurse für Vorgeschrittenere und fordert vor allem Beschränkung der Reifeprüfung auf die Hauptfächer und erheblich freiere Ausgestaltung des Ausgleichs- und Befreiungsverfahrens. Westfalen spricht sich unter Beibehaltung der jetzigen Lehrverfassung für eine freiere Gestaltung aus, soweit dadurch Steigerung der individuellen Kraft, Hebung des persönlichen Pflichtbewußtseins und somit die Überbrückung der Kluft zwischen höherer Lehranstalt und Hochschule gefördert werde. Angliederungsstunden, Studientage, freiwillige umfangreiche Hausarbeiten, sowie sonstige Einrichtungen, welche die Entwickelung der Schüler nach ihren Anlagen und Neigungen förderten, seien zu gestatten, weil sie keine Änderung der bestehenden Lehrverfassung bedingten. Die Gabelung der Prima könne nur unter bestimmten örtlichen und persönlichen Bedingungen empfohlen werden und zwar nach den sprachlich-geschichtlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Am Realgymnasium sei zur Ermöglichung freierer Ausgestaltung der Lehrplan durch Verringerung der Anzahl der fremdsprachlichen Hauptfächer zu vereinfachen. Bei der Reifeprüfung sei die ganze Persönlichkeit des Prüflings stärker zu bewerten als die genaue Übereinstimmung seiner Leistungen mit den Vorschriften der Prüfungsordnung.

Auch Pommern sieht in der freieren Gestaltung des Unterrichts einen Fortschritt, will aber jeden Zwang vermieden wissen und hält es für erforderlich, daß unfähige Schüler vom Eintritt in die Prima mit pflicht-

mäßiger Strenge bei der Versetzung zurückgehalten werden. Die Gruppenbildung unterliege dann keinen grundsätzlichen Bedenken, wenn dadurch die Eigenart der Anstaltsgattung nicht gefährdet werde. Die Verbindung des Fach- und Klassensystems lasse sich mit der Einrichtung der höheren Schulen nicht vereinigen. Freie Studientage könnten unter besonderen Umständen und Vorsichtsmaßregeln von Nutzen sein. Die freien Studien der Schüler verdienten Berücksichtigung bei der Reifeprüfung; gute Leistungen in einem Neben- oder wahlfreien Fache dürften als Ausgleich für Mängel in einem Hauptfache dienen. Hannover erkennt grundsätzlich an, daß mehr Freudigkeit und Neigungsarbeit, mehr Selbsttätigkeit und Verantwortlichkeitsgefühl und als ein bedeutsames Mittel dazu mehr Bewegungsfreiheit den Schülern der oberen Klassen nottue. Studientage seien nicht zu gewähren; die Gründung von Sonderschulen für hervorragend Begabte sei zu verwerfen, die Mischung des Fach- und Klassensystems abzulehnen. Vor sentimentalen Zugeständnissen an angebliche Neigungen sei zu warnen, die Ausgestaltung des Ersatzunterrichts auch für die Oberklassen zu empfehlen. Bei der Reifeprüfung seien größere Privatarbeiten der Schüler zu würdigen. Für einen weitergehenden Ausgleich bei der Reifeprüfung nahm die Versammlung folgenden Leitsatz an: „Der Prüfungskommission steht es zu, nach pflichtmäßigem Ermessen zu entscheiden, ob und inwieweit sie nicht genügende Leistungen des Schülers in einzelnen Prüfungsgegenständen durch seine Leistung in anderen als ausgeglichen erachtet". Den Lehrern selbst müsse das wissenschaftliche Fortarbeiten in ausgiebiger Weise ermöglicht und durch Herabsetzung der Pflichtstundenzahl und durch Einschränkung der Korrekturen Entlastung gewährt werden. Schleswig-Holstein hält wie manche Berichte anderer Direktoren-Versammlungen eine größere Freiheit und Selbständigkeit der Arbeiten und Studien in der Prima schon im Rahmen der Lehrverfassung für möglich und zwar durch eine weniger zeitraubende und freiere Gestaltung des Unterrichtsbetriebes der Hauptfächer bei den schriftlichen Hausarbeiten und bei der fremdsprachlichen Lektüre, sowie durch Herabsetzung der Anforderungen der Nebenfächer auf das ihnen zukommende Maß und Abschaffung jedes zeitraubenden Betriebes. Die Bewegungsfreiheit lasse sich weiter durch Vereinfachung und Erleichterung der Reifeprüfung fördern. — Für recht bedenklich halten wir den Leitsatz, daß in den Nebenfächern die Schüler in der Regel nur auf ihren Wunsch geprüft werden sollen, wie denn auch mehrfach bei der Behandlung dieser Frage in dem Bestreben, Erleichterungen in der Reifeprüfung zu schaffen, nicht immer der Wert und der Zweck der Reifeprüfung ausreichend beachtet ist. Erfreulich ist aber, daß alle Berichte erkennen lassen, daß zahlreiche Lehrkörper in Preußen der Bewegungsfreiheit günstig gegenüberstehen. Auch hier gilt es, einerseits das Gute und Erprobte nicht ohne weiteres über Bord zu werfen, andererseits dem Besseren im besonnenen Fortschritt sich nicht einseitig zu verschließen.

Während in vorstehender Übersicht nur selten die auf Erfahrung beruhende Meinung in die Erscheinung treten konnte, hat Gaede in seinem Bericht über *Zwei Jahre Bewegungsfreiheit im Unterricht in der Prima* ganz aus der Erfahrung geschöpft. Nachdem er sich mit den Gegnern der Einrichtung, namentlich mit Cauer, auseinandergesetzt hat, gibt er von den Leistungen im Griechischen und im Lateinischen Rechenschaft. Für die griechische Lektüre wurde das Lesebuch von Wilamowitz benutzt, das sich gut bewährt hat. Einige Schüler der sprachlich-geschichtlichen Abteilung haben auch kleinere Abschnitte aus griechischen Schriftstellern ins Lateinische übertragen. Verf. faßt sein Urteil dahin zusammen, daß die beiden alten Sprachen zu ihrem Rechte kommen und die Mehrzahl der Schüler mit dem freudigen Gefühl, einige Sicherheit in ihnen erworben zu haben, die Schule verläßt, und daß die Strasburger Einrichtung wohlgeeignet ist, die Freude an den alten Sprachen bei den Schülern, deren Teilnahme für sie überhaupt geweckt ist, durch einige größere Leistungen und durch Privatlektüre zu heben. In die mathematische Abteilung traten nach dem Bericht des Professors Ewers nur solche Schüler ein, denen eine Begabung für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer nicht abzusprechen war. „Sämtliche Mitglieder folgten dem Unterricht mit Leichtigkeit; nur selten war es notwendig, bei einem Lehrsatze oder einer Aufgabe länger zu verweilen.“ Unzweifelhaft sei man dem Ziele, den Übergang zur Hochschule zu erleichtern, näher gekommen. Oberlehrer Gizewski berichtet über das Französische, das zwar nicht an der Gabelung in der Prima beteiligt sei, aber insofern mit der Einrichtung zusammenhänge, als die Maßnahme von dem Grundsatz der Freiheit und stärkeren Durchbildung des einzelnen auf Grund besonderer Neigung und freiwilliger Betätigung ausgehe. Im wesentlichen hat es sich hier um größere häusliche Arbeiten der Primaner gehandelt. „Alles in allem genommen, durfte diese Freiheit, die man der Jugend gewährt, als ein Kapital betrachtet werden, das gute Zinsen trägt. Sie ist wohl geeignet, die Freude an der Arbeit im allgemeinen und an der Schularbeit im besonderen zu erhöhen und jene unerquicklichen Klagen und Verwünschungen wider die Schule verstummen zu machen.“

Über seine Erfahrungen hat Gaede auch in der Direktoren-Versammlung Ost- und Westpreußens berichtet und betont, daß die Zweigruppenbildung der Prima sich trefflich bewährt habe. Es sollten die Forderungen an die Primaner keineswegs herabgesetzt, sondern nur anders als bisher verteilt werden. Der Wochenunterricht ist so geregelt, daß 36 Stunden zu je 45 Minuten auf den Vormittag fallen und nur ein Nachmittag mit einer Stunde belegt ist, so daß die Schüler Zeit zu größeren freiwilligen Arbeiten und zur Teilnahme an privaten Kursen, z. B. in der philosophischen Propädeutik oder in der Kunstgeschichte gewinnen. Einstimmig wurde folgender Leitsatz angenommen: „Die Versammlung nimmt mit reger Teilnahme Kenntnis von den mitgeteilten Erfahrungen und sieht

weiteren Versuchen entgegen in der Erwartung, daß durch sie die Eigenart und die wesentlichen Unterrichtsziele der höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien nicht preisgegeben werden".

Der Versuch einer *Freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima* ist auch am Bismarck-Gymnasium zu Wilmersdorf gemacht worden, indem für Ostern 1906 unter sonstiger Beibehaltung des allgemeinen Lehrplans eine griechische und eine mathematische Abteilung gebildet wurde und zwar so, daß beide Abteilungen in sechs Stunden zusammen Griechisch trieben, die griechische Abteilung (13 Schüler) außerdem noch zwei Stunden Griechisch erhielt, dagegen nur zwei Stunden Mathematik, während die mathematische Abteilung (8 Schüler) vier Stunden Mathematik hatte. Die Teilung erfolgte freiwillig nach Begabung und Neigung. „Zweifellos — so lautet das Urteil im Anstaltsbericht — haben alle diese Bestrebungen den Gesichtskreis der Lernenden erweitert und bereichert. Die Schüler haben gern und freudig gearbeitet; für die Lehrer war diese Arbeit eine besondere Freude."

Nach PA. hat das Sächsische Kultusministerium mit Beginn des Schuljahrs in den Gymnasien zu Freiberg, Plauen i. V., Schneeberg und Zwickau, deren Lehrkörper sich dazu bereit erklärt hatten, eine *Teilung der Primen* in eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche angeordnet. Die Teilung hat sich ziemlich reinlich vollzogen, denn der ersteren Abteilung gehörten 103, der zweiten 89 Schüler an. Die Primaner waren in der Zahl der größten häuslichen Arbeiten entlastet, damit sie sich um so fleißiger in diejenigen vertiefen konnten, die ihrer Neigung und Begabung mehr entsprachen. Die deutschen Aufsätze blieben in beiden Abteilungen unangetastet, nur daß auch hier die Aufgaben, insbesondere für die sog. Facharbeiten nach dem Charakter der Abteilung verschieden sein durften. Nach dem Unterrichtsplan ist die Stundenzahl für Deutsch von 3 auf 4, die für Französisch von 2 auf 3 erhöht, die für Latein und Griechisch in der ersteren Abteilung auf 15, in der zweiten auf 10, für Mathematik und Naturwissenschaften dort auf 4, hier auf 9 Wochenstunden festgesetzt. Der griechische Unterricht soll auch der zweiten Abteilung mit 6 oder mindestens mit 5 Wochenstunden bleiben. Erheblich ist in dieser die Kürzung des lateinischen Unterrichts; man glaubt, mit 4, höchstens 5 Stunden auskommen zu können, da für sie der grammatisch-stilistische Unterricht mit O. II als abgeschlossen gilt und man sich auf das Lesen der Schriftsteller, besonders des Horaz und des Tacitus beschränken will. Dieser Ausfall ermöglicht es, zu dem einstündigen mathematischen Mehrunterricht eine einstündige Übung im geometrischen Zeichnen hinzuzufügen und den naturwissenschaftlichen Unterricht um zwei Stunden zu vermehren; es bleibt der Schule überlassen, ob sie diese mehr auf Chemie oder auf Biologie verwenden will.

Je mehr die Bedeutung der Reformschulen für unsere Zeit wächst, um so notwendiger ist es, weitere Kreise über diese Schulart aufzuklären.

Heckhoff schildert deshalb in kurzen Zügen die Entwickelung des höheren Schulwesens und läßt sich dann des näheren über die *Entstehung und Einrichtung der Reformschulen* aus. Es ist nach ihm gar nicht zu bezweifeln, daß sie in immer weiteren Kreisen Anerkennung und Nachahmung finden werden. Hauf berichtet über die Verhältnisse, unter denen am Domgymnasium zu Magdeburg die Reformklassen entstanden sind und sich entwickelt haben, gibt über die Erfolge Auskunft und spricht seine Ansicht über die Bedeutung des *Reformgymnasiums* auf Grund der in sechs Jahren gesammelten Erfahrungen aus. Wertvoll ist u. a. der Nachweis, daß die Behauptung falsch sei, die Reformgymnasien arbeiteten überall mit ausgesuchtem Schülermaterial. In Magdeburg sei das Gegenteil der Fall gewesen, und trotzdem müsse der Versuch als gelungen bezeichnet werden. Die Erfolge sind günstig gewesen, und bisher hat nichts gegen die pädagogischen Grundgedanken des Reformgymnasiums gesprochen. Die Schüler sind mit Eifer an das Latein und das Griechische gegangen, haben gute Fortschritte gemacht, und die Fachlehrer haben übereinstimmend geäußert, daß zwar ein voll gerüttelt Maß von Aufgaben bewältigt sei, die Sache jedoch geleistet werden könne und geleistet worden sei dank der größeren Reife der Schüler, die ihre Aufgabe mit ganz anderem Verständnis erfaßt hätten. „Der Grundsatz, mit reiferem Verstande das Schwerere zu betreiben, scheint sich bei diesem Gange der Spracherlernung zu bewähren.“ Ebenso spricht er sich günstig über den Einfluß eines ergiebigeren deutschen Unterrichts aus und erkennt an, daß der dreistündige Geschichtsunterricht in Quarta dem Lateinunterricht aufs beste vorgearbeitet habe.

Der Verein für Schulreform hatte auf seiner Hauptversammlung in Stettin Ostern 1906 den Wunsch ausgesprochen, daß in den oberen Klassen der Reformschulen eine dritte Stunde für Geschichte und eine besondere Stunde für Erdkunde aus dem Bestande der alten Sprachen hergegeben werde. Baethcke macht nun in RhS., ausgehend von der Tatsache, daß bei dem jetzigen Betriebe des Lateinunterrichts unverhältnismäßig viel Zeit dem Übersetzen aus dem Deutschen ins Latein, namentlich im Hinblick auf die vorgeschriebene Übersetzungsleistung in der schriftlichen Reifeprüfung geopfert werde, zur *Abänderung der Reformlehrpläne* folgende Vorschläge: 1. Im Lateinischen muß, wie entsprechend schon jetzt im Griechischen, als allgemeines Lehrziel gefordert werden ein auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründetes — nicht wie bisher auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes — Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums. 2. Im Lateinischen muß, wie schon jetzt im Griechischen, bei der schriftlichen Reifeprüfung statt der jetzigen Übersetzung aus dem Deutschen eine solche ins Deutsche gefordert werden. 3. Es muß den Lehrern freigestellt werden, in beiden alten Sprachen als Klassenarbeiten statt der jetzigen Übersetzung in die fremde Sprache

solche aus der fremden Sprache oder andere zweckdienliche Übungen anfertigen zu lassen. 4. Als schriftliche Grundlage für die Beurteilung der Leistungen darf nicht eine Übersetzung aus dem Deutschen vorgeschrieben werden. Er stellt darauf folgenden Plan auf: 1. für das Reformgymnasium: in den vier obersten Klassen: Latein je 6 Wochenstunden; Griechisch 8, 7, 6, 6; Französisch 2, 2, 3, 3; Geschichte 2, 3, 3, 3; Erdkunde überall je eine; Mathematik überall je 4; Physik überall je 2 Wochenstunden. 2. Für das Reformrealgymnasium nach Frankfurter Art: Latein je 4 Stunden; Französisch je 3; Englisch 6, 4, 4, 4; Geschichte 2, 3, 3, 3; Erdkunde in allen vier Klassen je eine; Mathematik überall je 5; Naturwissenschaften 4, 5, 5, 5. Er glaubt, den Weg gewiesen zu haben, den man gehen müsse, wenn man für die berechtigten Beschwerden der Historiker und Geographen, der Mathematiker und Naturforscher Abhilfe schaffen wolle. Die Versammlung des Vereins für Schulreform in Hannover hat in Übereinstimmung mit B.s Vorschlage es für dringend erforderlich erklärt, daß für die bei der Reifeprüfung am Gymnasium vorgeschriebene Übersetzung aus dem Deutschen in das Latein eine solche aus dem Lateinischen ins Deutsche zugelassen werde.

Löwisch unterscheidet in ZlS. drei Ziele des *Bildungsideals der Oberrealschule*, das sachliche, die Stoffwahl, das psychologische, an dem die Grundsätze für die innere Arbeit am Schüler geprüft werden, und das formale, das die Kunst der Lektüre, des Wortes und der Schrift, die Fertigkeit, mit Raum- und Zahlengrößen umzugehen, lehre. Der Sachunterricht müsse ein einheitliches, systematisches, zusammenhängendes, wohlgeordnetes Wissen übermitteln, eine klare, übersichtliche Bilder- und Begriffswelt, ein Ganzes, das sich womöglich in einen Begriff zusammenfassen lasse. Das sei der Begriff Weltbild. Dieses sei für das Schulwissen aber zu umfang- und inhaltreich für jede einzelne Schulform. Deshalb müsse diese aus dem großen Kreise ihre besonderen Ausschnitte suchen. Die Oberrealschule berücksichtige mehr als andere Schularten das Naturbild und die Naturwissenschaften und damit die reale Kultur, sodann auch das politische Kulturbild in Geschichte, Erdkunde und neuerer Lektüre; endlich vergesse sie über beiden auch nicht die ideale Kultur, indem sie die klar vorgeschriebene literarische und geschichtliche Aufgabe zu lösen suche. Das Gymnasium pflege einseitiger als die anderen Formen die ideale Kultur, und Natur, reale Kultur und Gegenwart kämen erst in zweiter Linie. Aber das Weltbild der Oberrealschule und der literarisch-geschichtliche Bildungsbegriff des Gymnasiums müßten zu einer Einheit führen, zu einem einheitlich zusammenhängenden Weltbild in der Schülerseele, an dem nichts Wesentliches fehle, zu einer Vollständigkeit des sachlichen Wissens, die als Grundlage für jede fachliche Weiterbildung dienen könne. Sei das erreicht, so hätten wir eine schulmäßig allgemeine Bildung. Von dem Begriffe Weltbildung aus sei die idealste Schulform, die allgemeinste Bildung diejenige, in der neben der Kultur auch die Natur zu

ihrem vollen Rechte komme, die die Kultur nicht einseitig nach der idealen Seite fasse, sondern der Dreiteilung des Begriffs Kultur gerecht werde, indem sie der idealen Kultur nicht nur die politische, sondern auch die reale gleichstelle.

Für die psychologische Arbeit sei der zusammenfassende Begriff die Schülerseele. Die wahre psychologische Bildung verlange die Pflege der ganzen Seele, eine allseitige Entwickelung, die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte. Hier liege die Versuchung nahe, sich allzu einseitig mit einer Seelenkraft zu begnügen. Als erste Seelenkraft biete sich der Arbeit des Lernens das Gedächtnis. Wichtiger als dessen Pflege sei die Ausbildung der schaffenden geistigen Kräfte, derer, in denen wir die Welt außer uns fassen, des Sehens und Denkens, und derer, mit denen wir eine ideale Welt in uns aufbauen, der Phantasie, des Gefühls und des sittlichen Willens. Das durch diese psychologische Arbeit gewonnene Ideal sei kein anderes als das alte humanistische Ideal des Gymnasiums. Es sei aber kein Monopol einer bestimmten Schulform. Wenn das, was Vergangenheit und Gegenwart, das Leben und die Kunst der neuen Kulturvölker, der Franzosen und Engländer und vor allem unseres Volkes, biete, richtig erfaßt und gelehrt werde, dann fehle auch der Oberrealschule an der psychologischen Ausbildung der Jugend nichts im Vergleich zur alten Schulform, dann lasse sich an ihrer Stoffwahl eine allseitige Ausbildung der Seelenkräfte, der realen und der idealen, nach dem dreifachen Ideal des Wahren, Guten und Schönen erreichen.

Ebenso steht es mit der formalen Arbeit des Wissens und Könnens, der rechnerisch-formalen Übung und des Zeichnens. Sie dürfe weder über-, noch unterschätzt werden; sie müsse so gestaltet werden, daß sie gleichzeitig sachliche Werte für die Begriffsbildung und für die Bilderwelt der Seele gebe, und daß sie von der Oberfläche der Form in die psychologische Tiefe führe. Dies gelte in erster Linie für die eigentliche formale Arbeit, für Grammatik und Wortschatz, für Mathematik und Rechnen, für Zeichnen, für Lesen, Sprechen und Schreiben, aber im weiteren Sinne für die technischen Fächer, die nicht unmittelbar zu den formalen zählen, für Singen und Turnen. Auch in der formalen Bildung stehe die Oberrealschule nicht hinter den anderen Schularten zurück. Würden alle Mittel auf allen drei Arbeitsgebieten richtig ausgenutzt, dann hätten wir auch in der Oberrealschule Allgemeinbildung auf sachlichem, psychologischem und formalem Gebiete, d. h. Allgemeinbildung in jedem Sinne praktischer Arbeit: die Möglichkeit, ein einheitliches Weltbild zu gewinnen, die Möglichkeit einer allseitigen Entwickelung der Seelenkräfte der Schüler zur einheitlichen Persönlichkeit, die Möglichkeit, die innere und äußere Welt in die Formen unseres Kulturlebens zu fassen, dann würde die Realschule zu einer Idealschule, das Bildungsideal der Oberrealschule zum Muster für eine neue humanistische Anstalt werden, die neben der Gleichwertigkeit auch die Gleichberechtigung mit den anderen Schulformen verdiene.

Die fast völlig durchgeführte *Gleichberechtigung der höheren Schulen* hat, wie Schmidt in MhS. zeigt, einen großen *Einfluß auf die genauere Kenntnis des Altertums* ausgeübt. Ihn zeigt er kurz am Gymnasium und Realgymnasium auf, um dann eingehender nachzuweisen, wie die Oberrealschule bestrebt sei, in der Einführung in die Gedankenwelt des Altertums nicht hinter den beiden Schwesteranstalten zurückzustehen. Mit Recht betont er, daß die Oberrealschule ihre Eigenart durchaus unabhängig von anderen Bildungszweigen bewahren müsse und sich nicht in eine leere Nachahmung des Gymnasiums verlieren dürfe. Für sie komme nur der Gedankeninhalt in Frage. Er zeigt, wie in O. II durch äußerste Beschränkung in der unfruchtbaren griechischen Staatengeschichte mit den kleinlichen Eifersüchteleien und widerwärtigen Bürgerkriegen zwischen winzigen Städtchen und Landschaften Raum geschaffen werden könne, um Das ausreichend zu würdigen, was insbesondere das Hellenentum für die Geschichte der Menschheit geleistet habe: die Schöpfung klassischer Werke auf dem Gebiete der redenden und bildenden Künste. Die sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und ethischen Unterrichtsfächer könnten, ohne ihren besonderen Aufgaben untreu zu werden, durch straffe Zusammenfassung dahin wirken, daß dem Obersekundaner der Oberrealschule eine genauere Kenntnis des Altertums übermittelt werde. Diese Arbeit finde dann in den beiden Primen ihre Fortsetzung. Das Ergebnis werde dann sein, daß der Oberrealschüler, der mit der Reifeprüfung die Anstalt verlasse, die verschiedenartigen Seiten des alten Kulturlebens nach ihren Hauptrichtungen kennen gelernt habe.

Im höheren Schulwesen Bremens ist mit dem 1. April 1905 eine beachtenswerte Änderung eingetreten. Die alte Gelehrtenschule, das Gymnasium, wurde in zwei Anstalten zerlegt, von denen das alte Gymnasium den bisherigen Lehrplan im wesentlichen beibehielt, während das neue Gymnasium in seinen neu errichteten Sexten den Lehrplan einer Reformschule einführte. Ebenso wurde die 1817 gegründete Handelsschule, seit 1891 Oberrealschule, geteilt; die eine Abteilung blieb Oberrealschule, während die andere den Lehrplan eines Reformrealgymnasiums annahm. Außer diesen Anstalten sind noch zwei Realschulen vorhanden. Diese Neueinrichtung bietet den großen Vorteil, daß sämtliche höhere Schulen bis auf das alte Gymnasium denselben dreijährigen lateinlosen Unterbau besitzen, so daß ein Übergang von einer Anstalt zur anderen nicht mehr mit den bisherigen Schwierigkeiten verbunden ist. Dietz hat nun die *Aufgaben, Ziele und Berechtigungen der Oberrealschule* näher dargelegt und anhangsweise auch die Lehrverfassungen der übrigen Schulen mitgeteilt. In den Berechtigungen ist Bremen dem preußischen Staate für das Realgymnasium bereits gefolgt. Dagegen müssen die Abiturienten der Oberrealschule, bevor sie zur Einschreibung in die juristische Fakultät einer preußischen Hochschule zugelassen werden können, eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen ablegen. Daher dürfen die Oberrealschul-

abiturienten, soweit sie preußische Staatsangehörige sind, sich ohne weiteres dem Rechtsstudium widmen, dagegen nicht die Söhne Bremer Bürger. „Daß das ein auf die Dauer unhaltbarer Zustand ist, liegt auf der Hand. Die wünschenswerte Regelung unter den gegenwärtigen Verhältnissen wäre, daß die Oberrealschulabiturienten zum Studium der Rechtswissenschaft unter derselben Bedingung zugelassen würden wie zum Studium der Medizin, d. h. wenn ihnen vom Direktor der Anstalt bescheinigt wird, daß sie mit Erfolg an dem bestehenden Lateinunterricht teilgenommen hätten."

Es ist in Bayern selbst wiederholt über die Rückständigkeit des bayerischen höheren Schulwesens geklagt worden. In ihm ist nun insofern ein Fortschritt zu verzeichnen, als am Realgymnasium in Nürnberg ein Versuch mit dem Reformschullehrplan gemacht wird, und vor allem insofern, als die Errichtung von neun Oberrealschulen beschlossen worden ist. Über die Durchführung des Beschlusses haben in den „Landräten" ausführliche Verhandlungen stattgefunden, über deren Verlauf und günstiges Ergebnis ausführlich Fauner in ZbR. berichtet hat. „Die Idee, daß man dem humanistischen Gymnasium mit vorzugsweiser Betonung des geschichtlich-antiken Elementes der Kulturentwickelung realistische Vollanstalten zur Pflege der zu bedeutsamer Selbständigkeit emporgewachsenen neuzeitlichen Kultur an die Seite stellen müsse, hat sich auch in Bayern in raschem Siegeslauf Bahn gebrochen und nunmehr Verwirklichung gefunden." Im Anschluß daran werden in ZbR. *Stoffe zu einem Lehrprogramm der bayerischen Oberrealschule* veröffentlicht, wie sie vom Ausschuß des bayerischen Realschulmännervereins nach reiflicher Prüfung aller Vorschläge und der gegebenen Verhältnisse zusammengestellt sind.

Diesem Fortschritt im realistischen Schulwesen Bayerns gegenüber hebt Goller hervor, daß die Entwickelung des Realgymnasiums hinter der Zeit zurückgeblieben sei; Bayern zähle nur vier Realgymnasien. Das Verhältnis des Realgymnasiums zu dem humanistischen Gymnasium sei in keinem größeren Staate so klein wie in Bayern, nämlich 4 : 46, während es in Sachsen 13 : 18, in Württemberg 4 : 18, in Baden 4 : 16, in Hessen 3 : 11 sei. Er hebt für den Lehrplan des Realgymnasiums besonders drei Punkte heraus und macht für sie Verbesserungsvorschläge. Einmal sei die vorhandene Überbürdung in den oberen Klassen dadurch zu mindern, daß statt des Hin- und Herübersetzens in den beiden neuen Fremdsprachen in der Reifeprüfung das Verfahren nur in einer gefordert werde wie in Preußen, daß die Aufgaben für die Reifeprüfung von jeder Anstalt selbständig gestellt werden, daß das Nebeneinander der vielen Fächer teilweise in ein Nacheinander verwandelt werde, und daß unter den Wahlfächern das Italienische gestrichen werde. Ferner fordert er eine bedeutende Vermehrung der Physikstunden auf Kosten des Lateins und eine Vermehrung der Stunden für Naturkunde in den drei unteren Klassen. Endlich wünscht er eine Änderung des Lehrplans in der Mathematik: Ein-

schränkung des Lehrstoffes — manche Kapitel seien ganz überflüssig — mit Verschiebung der Stundenzahlen.

Die *Schülerzahl der bayerischen Gymnasien* betrug am Schlusse des Schuljahres 1906/7 22 468 Schüler gegen 22 346 am Schlusse des Vorjahres, also ein Mehr von 122. Die 45 Gymnasien wurden von 18 816, die 32 Progymnasien von 3040, die 13 Lateinschulen und 5 Realschulen mit Lateinklassen von 612 Schülern besucht. Die *realistischen Anstalten* Bayerns zählten zu Beginn des Schuljahres 1907/8 (1. Sept.) 17 486, d. h. 1082 mehr als 1906/7, und zwar die 4 Realgymnasien 1996, die 9 Oberrealschulen 4855, die 46 Realschulen 10 635 Schüler.

Nachdem der Kampf um die Freiheit der Bildungswege und -ziele zugunsten der Oberrealschule entschieden und damit das „reaktionäre Dignitätsvorurteil" besiegt worden ist, hat sich auch Sachsen entschlossen, Oberrealschulen zu gründen und zwar zunächst in der Weise, daß an die unveränderte Realschule die drei Oberklassen angegliedert werden. Voraussetzung für eine gedeihliche und ruhige Entwickelung der neuen Schulgattung ist naturgemäß die Regelung der Berechtigungen im preußischen Sinne. Wie sich der *Ausbau der Realschule zur Oberrealschule* zu vollziehen habe, darüber hat sich Kaiser in einem Vortrage ausgesprochen, in dem er einige Hauptfragen des Unterrichts erörtert.

Die Entwickelung des württembergischen Gymnasialwesens im letzten Menschenalter unterzieht nach seiner inneren Seite in den wesentlichsten Zügen Hirzel einer prüfenden Betrachtung und wägt die Aussichten ab, die diese Entwickelung für die Zukunft bietet. Das Ergebnis ist im ganzen wenig erfreulich. Er empfiehlt zunächst gegenüber den mächtigen, aber nicht immer wohltätigen Einflüssen der Tagespresse, der Vereine und der parlamentarischen Körperschaften eine abwehrende oder doch vorsichtige Haltung und begründet das durch einen Rückblick auf die Zeit seit Errichtung des neuen Reiches. In dem Streben nach größerer Einheitlichkeit im höheren Schulwesen sei die Reifeprüfung einheitlicher gestaltet, sei durch den Lehrplan von 1891 das württembergische Unterrichtswesen demjenigen Preußens mehr angenähert worden: Beseitigung des 10. Lateinjahres („Septima"), Herabsetzung der Stunden für Latein von 102 auf 81, für Griechisch von 42 auf 40, Vermehrung des Französischen von 16 auf 18 Stunden, Verlegung des Beginns der Mathematik von U. II nach U. III, wodurch in den oberen Klassen Raum für die beschreibenden Naturwissenschaften gewonnen sei, Vermehrung endlich des deutschen Unterrichts in der untersten Klasse. Die Kosten dieser Reform hätten die alten Sprachen, besonders das Latein zu tragen gehabt. Sei dadurch schon die Aufgabe, die reiferen Schüler in die alte Literatur und im Zusammenhange damit in das Leben des Altertums als die Grundlage der neueren Kultur mit einer gewissen äußeren Breite und inneren Vertiefung einzuführen, sehr erschwert worden, so sei der Übelstand noch durch die Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte auf das Jahr der O. II und

durch Aufhebung der einen Stunde für „Altertümer“ in U. I vergrößert worden. Eine genaue Abmessung von Gewinn und Verlust ergebe: bedeutende Erschwerung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Latein, geringe Förderung des französischen und des deutschen Unterrichts, Erleichterung der Durchführung der Lehraufgabe in der Mathematik und erheblichere Förderung der Ausbildung in den Naturwissenschaften. Also gerade die Fächer, die den besonderen Charakter des Gymnasiums darstellten, hätten die Kosten der „Reform“ bezahlt. Deshalb sei mehrfach der Gedanke des Einhaltens auf der eingeschlagenen falschen Bahn, ja der *Umkehr in der Schulreform* erwogen worden; er sei zurückgedrängt worden durch die Berliner Beratung über Schulfragen von 1900 und durch die neuen preußischen Lehrpläne.

Das Jahr 1905 habe die Durchführung der sog. Jugendspiele in der Form der Zwangseinrichtung gebracht und damit ein neues Fach und zwar ein sehr anspruchsvolles, da ihm ein voller Nachmittag zuerteilt worden sei. Diese Zwangsordnung sei aber nur ein Vorspiel zu neuen Lehrplänen gewesen. Die hauptsächlichste Bestimmung derselben sei eine Beschränkung der Gesamtzahl der Wochenstunden auf 25 und 26 in den beiden untersten, auf 29 für die drei Mittelklassen und auf 30 für die vier obersten Klassen ohne Turnen und die wahlfreien Fächer. Die Kürzung sei auf Kosten der alten Sprachen und des Singens gewonnen, und zwar seien diese Kosten höher, als die Kürzung an sich gefordert hätte, so daß noch Stunden gewonnen seien, um andere Fächer zu verstärken. Latein sei um 7, Griechisch um 2, Singen um eine Wochenstunde verkürzt, Französisch und Erdkunde seien um je eine Stunde vermehrt worden. Die Zeit für die Hausaufgaben sei abermals und zwar auf 6—12 Stunden in der Woche je nach der Klassenstufe beschränkt worden, so daß die Gesamtzahl der von der Schule beanspruchten Zeit sich in allmählicher Steigerung zwischen 31 und 42 Wochenstunden bewege, wobei die Sonntage und zahlreichen Feiertage ganz freiblieben. In dieser Beziehung ergebe eine genaue, mehrere Jahre hindurch aufgestellte Rechnung, daß in Württemberg erheblich weniger als zwei Arbeitstage auf erheblich mehr als einen Ruhetag kämen: $225 : 140 = 45 : 28 = 1{,}7 : 1$. Der in der Verkürzung der gerade das Gymnasium kennzeichnenden Fächer zutage tretende Übelstand werde noch durch die stärkere Pflege und die Ausdehnung der wahlfreien Fächer gesteigert. Somit bedeute der neue Lehrplan einen weiteren starken Schritt auf der verhängnisvollen Bahn, und die ganze Entwickelung lasse sich auf die Formel bringen: Vermehrung der Fächer, Festhaltung, ja teilweise selbst Steigerung der Ziele in den bisherigen Fächern, Verminderung der Unterrichtszeit gerade in den schwierigeren Hauptfächern, erhebliche Einschränkung der häuslichen Mitarbeit der Schüler; einziges Gegengewicht: Verbesserung der Methode. Das Ergebnis dieser Gleichung sei: Dressur und Scheinbildung, Verflachung in den Herzen, Verwirrung in den Köpfen, Erschlaffung des Willens, zunehmende innere Überreizung trotz der äußeren

Entlastung — multa, non multum, ganz „entsprechend den Forderungen der Jetztzeit".

Wenn nun von den verschiedensten Seiten die Forderung einer stärkeren Betonung der erzieherischen Seite der Jugendbildung erhoben werde, so werde die Schule das leisten können, wenn man ihr die Mittel dazu gebe. Aber die ganze Reformbewegung mit ihrer innerlich widerspruchsvollen Verworrenheit und Zerfahrenheit sei nicht das geeignete Mittel. Die strenge Betonung der Pflicht und die Pflege des Pflichtgefühls müßten das feste Rückgrat unserer Erziehung bilden; die Zeiten seien nicht darnach angetan, schon in den Kindern das Bewußtsein der Pflicht überwuchern zu lassen durch die Einbildung von Rechten, das Autoritätsbewußtsein zu schwächen, das Spiel an die Stelle der Arbeit treten zu lassen.

Auf den 1. Januar 1907 gab es in *Württemberg* an gymnasialen Schulen 4 evangelische Seminarien mit 183, 17 Gymnasien mit 4322, 2 Progymnasien mit 264, 57 Lateinschulen mit 1872 Schülern; die Lateinabteilungen an 4 Realschulen wurden von 96 Schülern besucht. Von diesen 6737 — 110 weniger gegen 1906 — waren 4086 evangelisch, 2449 katholisch, 188 israelitisch; 14 gehörten einem anderen Bekenntnis an. Das Reifezeugnis erhielten 371 — darunter 7 Mädchen —, das Zeugnis für den Einjährig-Freiwilligendienst 543 Zöglinge. — Zu derselben Zeit wurden die 4 Realgymnasien von 1945 Schülern, die 6 Realprogymnasien von 882 Schülern besucht. Von diesen 2827 Schülern — 112 mehr gegen 1906 — waren 2187 evangelisch, 532 katholisch, 97 israelitisch und 11 gehörten einem anderen Bekenntnis an. Das Reifezeugnis erhielten 86, das Zeugnis für den Einjährig-Freiwilligendienst 307 Zöglinge. — 5624 Schüler besuchten die 10 Oberrealschulen, 1614 die Realschulen mit zwei oberen Jahresklassen, 2476 die 13 Realschulen mit einer oberen Klasse, 3172 Schüler die 65 Realschulen ohne Oberklassen, 1552 die beiden Bürgerschulen zu Stuttgart. Von diesen 14 438 — 577 mehr gegen 1906 — waren 11 215 evangelisch, 2848 katholisch, 350 israelitisch und 25 gehörten einem anderen Bekenntnis an. Das Reifezeugnis bekamen 174, das Zeugnis für den Einjährig-Freiwilligendienst 730 Zöglinge.

Jastrow hat versucht, an der Hand der Geschichte klarzulegen, welche Wandlungen die *Kaufmannsbildung* auf deutschem Boden im Laufe der Jahrhunderte durchgemacht hat, bis sie zu den Handelshochschulplänen und deren Verwirklichung durchgedrungen ist, und wie die Bildung des Kaufmannsstandes mit der *Hochschulbildung* im allgemeinen zu vereinigen und ihr einzugliedern ist. Weiterhin führt er dann den Nachweis, wie die Stellung des *Bürgertums* zu der *Staatsverwaltung* im Laufe der Zeit im allgemeinen geworden ist, und wie sie sich unter den gegenwärtigen Verhältnissen gestaltet. Wenn das Bürgertum heute das unbehagliche Gefühl habe, daß es im deutschen Staatsleben nicht die ihm zukommende Stellung einnehme, so liege der Grund nicht in der schlechten Verwaltung des Staates, sondern darin, daß die Kräfte, die

die bürgerliche Verwaltung begründet und groß gemacht hätten, nicht dazu gelangten, die Staatsverwaltung zu führen, und daß nur ausnahmsweise in den Spitzen des Beamtenkörpers eine Kraft aus den Kreisen gewählt würde, die als Träger der bürgerlichen Verwaltung gelten könnten.

Der bekannte Schulreformer Hugo Göring hat die *Neue deutsche Schule* wiederaufleben lassen, weil das Bedürfnis nach einer Monatsschrift in einer Zeit, die das Schlagwort vom Jahrhundert des Kindes geprägt habe, allgemeiner geworden sei. Sie will die pädagogischen Rechte der Eltern und Kinder — gibt es für sie nicht auch pädagogische Pflichten? — vertreten, also in erster Linie ein Elternblatt sein. Im ersten Heft berichtet der Herausgeber über des Kaisers Schulprogramm, wie es in den Beratungen über Schulfragen 1890 und 1900 bebannt geworden ist. Er bedauert, daß nur ein Flickwerk zustande gekommen sei, wo es neu zu bauen galt, und hofft, daß die großzügigen Anregungen doch noch eine großzügige Ausführung finden werden. Herm. Hoffmann schildert die Eindrücke, die der „Typ der Zukunftsschule“, die „Freie Schulgemeinde“, wie sie in Wickersdorf bei Saalfeld am 1. Sept. 1906 eröffnet ist, machen könne. Diese Ausführungen werden wesentlich gestützt durch eine Schilderung, die Regina Deutsch von ihrem Besuch in Wickersdorf gibt. „Wer seinen Kindern etwas besonders Wertvolles leisten kann, wer ihnen eine goldige Jugend, eine Schulzeit verschaffen will, die ihnen Stärkung fürs ganze Leben gibt statt wie jetzt vielfach nichts als eine unangenehme Erinnerung, der ertrage die Trennung von den Kindern um des Glückes der Kinder willen“ — und schicke sie in die Freie Schulgemeinde. Diesen Rat werden Eltern kaum erfüllen, die wünschen, daß ihre Söhne in treuer Pflichterfüllung und ernster Arbeit, ohne daß ihnen jedoch die Freuden der Jugend vorenthalten werden, zu tüchtigen Männern vorgebildet werden. Denn die Freie Schulgemeinde ist eines der Luftgebilde, die die pädagogische Theorie der Gegenwart gezeitigt hat.

Die Frage: *Wie sind die auf die körperliche Ausbildung der Schüler gerichteten neueren Bestrebungen, insbesondere die Forderung eines Spielnachmittags mit der Erreichung der lehrplanmäßigen Unterrichtsziele zu vereinigen?* beantwortete die Direktoren-Versammlung Ost- und Westpreußens dahin, daß diese Bestrebungen mit der Erreichung der lehrplanmäßigen Unterrichtsziele nicht zu vereinigen seien durch Hinzufügung eines verbindlichen Spielnachmittags zu den vorhandenen Pflichtstunden, wohl aber dadurch, daß die Schule weit mehr und planmäßiger als bisher Anregung, Anleitung und Gelegenheit zu freier Betätigung des Spieltriebes biete. Wickenhagen tritt, um Gelegenheit zum freien Bewegungsspiel zu schaffen, für einen *Freien Spielnachmittag*, für einen von Unterricht und Schulaufgaben freien Nachmittag ein. Dieser könne dadurch gewonnen werden, daß die Unterrichtsgrenze für alle Fächer auf 45 Minuten festgesetzt werde. Sein Nutzen bestehe darin, daß dem jugendlichen Körper in regelmäßiger Wiederkehr eine gründliche Durchlichtung und Durch-

lüftung verschafft und der Hauserziehung oder der Pflege persönlicher Neigungen mehr Raum geboten werde. Den pflichtmäßigen Spielnachmittag neben den drei Pflichtturnstunden lehnt er ab; er sei vom erziehlichen Standpunkte aus verwerflich, vom praktischen und schultechnischen undurchführbar, vom turnerischen und gesundheitlichen wenig versprechend. Mit dem Worte „Zwang" sei unserer gegenwärtigen Spielbewegung nicht neue Triebkraft verliehen, sondern ein Hemmschuh angelegt worden. Demgegenüber rechtfertigt Kohlrausch die Forderung eines pflichtmäßigen Spielnachmittags.

Die Bewegung für *Volkstümliche Hochschulvorträge* ist in Deutschland keineswegs so entwickelt wie in Österreich. Deshalb wurde auf dem Zweiten deutschen Volkshochschultag die Frage erörtert, wie akademisch gebildete Nichthochschullehrer zur Mitarbeit herangezogen werden könnten. Ferner wurde über eine planmäßige Ausgestaltung der Vortragskurse verhandelt und dann die Beteiligung der Studentenschaft an der Volksbildung und Volksunterhaltung besprochen. Endlich beschäftigte man sich mit der Frage, inwieweit sich mit den Bestrebungen praktische Übungen verbinden ließen.

In systematischer und zusammenfassender Weise hat Hugo Müller *Die Gefahren der Einheitschule für unsere nationale Erziehung* dargestellt und sich dadurch um unser Schulwesen ein großes Verdienst erworben. Ruhig und sachlich werden die Gründe erörtert, die für die Einrichtung einer allgemeinen Volksschule sprechen sollen. Ihren Anhängern schwebt eine Schulform vor, bei der eine gemeinsame, vielleicht gar für alle Kinder pflichtmäßige Volksschule für 5—6 Schuljahre die Grundlage des gesamten Unterrichts bildet. Bis zum 11. oder 12. Lebensjahre soll also die Jugend aller Stände in denselben Schulen, in den gleichen Gegenständen unterrichtet werden. Erst von der Altersstufe unserer Quarta oder Untertertia ab soll sich die höhere Schule von der allgemeinen Volksschule abzweigen und zwar zunächst für mindestens 3—4 Jahre wieder mit einem einheitlichen Lehrplan, etwa dem unserer Realschulen. Von O. II an sollen dann die verschiedenen Zweige des wissenschaftlichen Unterrichts nach der Art des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule auseinanderlaufen. Man kann dem Plane der allgemeinen Volksschule grundsätzlich zustimmen, indem man sich auf hervorragende pädagogische Reformer von Comenius bis auf Diesterweg und Natorp beruft. Aber ihre Durchführung ist aus schultechnischen Gründen unmöglich, und wenn auch diese Schwierigkeiten überwunden würden, die allgemeine Volksschule müßte notwendig unten zu einer Verminderung der Ausbildung, zu einer Scheinleistung, zur Oberflächlichkeit führen. Wenn z. B. in München, der Hochburg der allgemeinen Elementarschule, die Gymnasialvereinigung allgemein die bisherigen Bedingungen für die Aufnahme in die unterste Gymnasialklasse schon für unzureichend erklärt und eine Verschärfung der Aufnahmeprüfung verlangt, so würden ohne jeden Zweifel

in der allgemeinen Volksschule diese Aufnahmebedingungen noch weniger zu erfüllen sein.

Für die Einheitschule werden vor allem soziale Gründe ins Feld geführt; sie erscheint vielen als ein Weg zum sozialen Frieden. Ohne dies sozial-ethische Bestreben gering einzuschätzen, muß doch darauf hingewiesen werden, daß die Schilderung der Klassengegensätze recht übertrieben wird, daß diese, soweit sie wirklicher Art sind, auf wirtschaftlichem Gebiete ausgeglichen werden müßten. Die Einheitschule kann nur unter gewissen Umständen sozial versöhnend wirken, z. B. da, wo im großen und ganzen in den Familien schon eine soziale Gesinnung herrscht. Sodann ist die Hauptaufgabe der Schule gar nicht die soziale Versöhnung, sondern die Übermittelung von Kenntnissen. Andererseits läßt sich auch nicht bestreiten, daß die Gemeinsamkeit des Unterrichts unter Umständen trennend und verbitternd wirken kann. Auch aus der Tatsache der wesentlichen Gleichheit der menschlichen Naturanlagen und aus dem Grundsatz der Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz kann die Forderung der Einheitschule nicht hergeleitet werden. Die folgerichtige Durchführung der Einheitschule wäre ohne einen Umsturz unserer ganzen Gesellschaftsordnung nicht möglich; sie würde weder zur Herstellung des sozialen Friedens beitragen, noch einen Zustand höherer sozialer Gerechtigkeit herbeiführen. Auch vom Standpunkte der Erziehung und des Unterrichts muß die allgemeine Volksschule verworfen werden; denn bei einem Kulturvolk ist nicht eine starre Einheit, sondern gerade eine Vielheit der Schulformen der allein mögliche Zustand. Ferner zeigen die praktischen Erfahrungen des In- und Auslandes, daß die erhofften Segnungen überall ausgeblieben, aber schwere unterrichtliche Schäden allenthalben hervorgetreten sind und nicht in Abrede genommen werden können. Der Gedanke der allgemeinen Volksschule hat also wohl einen gewissen ethischen Wert, insofern sich in ihm das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Volksgenossen ausspricht, aber als Grundsatz für die praktische Ausgestaltung unseres Schulwesens ist er unbrauchbar. Die Einheitschule ist nicht das Ideal für unsere künftige Schulreform, sondern ein Trugbild.

Wenn trotzdem in einzelnen Ländern nachträglich Einrichtungen, die wesentlich aus dem Zwange der Verhältnisse geboren sind, als nachahmenswerte Schöpfungen pädagogischer Einsicht hingestellt werden, so widerspricht das den Tatsachen, erklärt sich aber aus den demokratischen und sozialen Bestrebungen der Zeit, welche dazu geführt haben, daß man jene unvollkommene Einrichtung als grundsätzliche und allgemein gültige Forderung für die gesamte Schulform der Zukunft aufgestellt hat. Die skandinavischen Länder bieten bisher das einzige Beispiel einer grundsätzlichen Entscheidung für die allgemeine Volksschule; aber als einzig greifbare Wirkung dieser Einrichtung ergibt sich eine völlige Zerrüttung des wissenschaftlichen Unterrichts, die das geistige Leben der skandinavischen Völker einer ganz ungewissen Zukunft entgegenführt, und deren Folgen sich erst

in Jahrzehnten werden übersehen lassen. Auf Grund solcher eingehenden Untersuchungen kommt Verf. zur grundsätzlichen Ablehnung der allgemeinen Volksschule in jeder Form und in jeder Ausdehnung.

Im letzten Abschnitt verlangt Verf. aber andererseits, daß in unserem vielgestaltigen Schulwesen zugleich die Forderungen der sozialen Gerechtigkeit kräftigen Ausdruck finden. Nicht das Verlangen nach strengerem Zwange, sondern nach größerer Freiheit müsse die Losung für die Zukunft sein. Daher größere Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe, möglichst individuelle Ausgestaltung der verschiedenen Schulgattungen je nach ihren besonderen Bildungszielen und ihren eigenartigen Mitteln, Beseitigung des tatsächlich noch vorhandenen Gymnasialmonopols durch Umwandlung zahlreicher Gymnasien in Realanstalten, Vermehrung der Mittelschulen, um den Zudrang zu den gelehrten Berufen zu vermindern und dem Erwerbsleben in Handwerk, Handel und Industrie tüchtige Kräfte zuzuführen, Hebung der Volksschulen, Umgestaltung der Lehrerbildung, Fernhaltung der Mittelmäßigkeit von den höheren Schulen durch genaue Aufrechterhaltung der von den amtlichen Stellen festgesetzten Bestimmungen, da die übermäßige Erleichterung der Anforderungen des höheren Unterrichts geradezu ein soziales Verbrechen sei, und da eine Auslese nach der geistigen Fähigkeit und Strebsamkeit allein eines freien und gesitteten Volkes würdig sei, endlich gesteigerte Fürsorge für die Ausbildung hervorragend begabter Kinder armer Leute zum Wohle der Gesamtheit und als ein Gebot sozialer Gerechtigkeit — das sind die wichtigen zukünftigen Aufgaben unseres Schulwesens.

Mit Recht bekämpft Frölich das leider weit verbreitete Vorurteil, daß die Schichten der menschlichen Gesellschaft, aus denen die *Volksschule* ihre Schüler bekomme, in der Sittlichkeit tiefer stünden als die höheren. Er gibt dann Maßnahmen an, wie die Volksschule die Kinder aus den unteren Ständen mit Erfolg bessern könne, und liefert damit einen Beitrag zur Lösung der sozialen Frage.

M. Spahn will im *Kampfe um die Schule* den Katholiken ihre Stellungnahme dadurch ermöglichen, daß er ihnen zeigt, wie sich einerseits die französischen, andererseits die deutschen, insbesondere die preußischen Katholiken im Laufe des letzten Jahrhunderts zu der Entwickelung des Wesens und der Aufgaben der Volksschule verhalten haben. Das Volksschulgesetz vom 28. Juli 1906 habe im wesentlichen die Bedingungen erfüllt, auf die sich die Bemühungen der Katholiken seit 1870 erstreckt hätten.

In seinen *Grundlegenden Unterschieden zwischen Knaben- und Mädchenschulen* zeigt Hauffe, wie der Schulmann das eine Ziel, Veredelung der Menschheit in allen Gliedern, erreichen kann, wie es ihm höchster Zweck sein muß, jeden Menschen zum Gefühl seiner menschlichen Bestimmung zu bringen und ihm die Erfüllung dieser Bestimmung zu ermöglichen. Nachdem er ausführlich über die Geschlechtsverschiedenheit und die sich

aus ihr ergebende Eigenartigkeit gesprochen hat, behandelt er die geistige Entwickelung der beiden Geschlechter und deren Erziehung und stellt die Bedeutung der einzelnen Lehrgegenstände für sie ins rechte Licht, wobei auch die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung gebührend herangezogen werden.

In klarer, überzeugender Weise äußert sich auf Grund langjähriger Erfahrung ein berufener Vertreter des Mädchenschulwesens, H. Gaudig, über die *Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule.* Mit aller Entschiedenheit verwirft er mit guten Gründen die Fortbildung der Mädchen in den Formen der höheren Knabenschulen. Er tritt für die zehnklassige höhere Mädchenschule und die sich auf ihr aufbauende vierklassige „Oberschule" ein. Die an sie zu stellenden Forderungen, die Bildungsstoffe und die Art ihrer Darbietung werden besprochen. Zu unterstreichen ist hier vor allem der Satz: „Die lateinische Sprache kann nicht als ein notwendiges Stück der von unserer Zeit verlangten Allgemeinbildung gelten". Das Latein soll höchstens als ein wahlfreies Fach Aufnahme finden. Den Abschluß der Oberstufe soll eine Prüfung bilden, für die sorgfältig abgewogene Vorschläge gemacht werden. Der zweite Abschnitt bringt die Grundsätze für die Vorbildung der Schülerinnen auf das häusliche Leben, und im dritten bespricht Verf. den Wert des Lehrerinnenseminars und dessen Aufgaben. In einem Schlußwort hält er scharfe Abrechnung mit der Führerin der Ultras, Helene Lange, die jenem Plane gram sei, weil sie bei ihm zu viel „Rücksicht auf die weibliche Psyche" und „Schonung" wittere.

Nach Erörterung einiger Grundfragen der Erziehung und des Unterrichts geht Temming zu der Frage über, *wie die höheren Mädchenschulen ihre Zöglinge erziehen und bilden.* Christentum, Wissenschaft und nationales Wirken im Staate und für den Staat sind ihm die mächtigen Kräfte zur Bildung der Persönlichkeit, zur Frauenbildung.

Die Monatsschrift des Vereins deutscher Lehrer im Auslande, *Die deutsche Schule im Auslande*, fährt mit großem Geschick und mit lobenswerter Rührigkeit fort, die Wünsche und die Ziele der Lehrer an den deutschen Auslandsschulen sowohl in pädagogischen als in Standesfragen zu vertreten und Aufklärungsdienste zu tun für alle, denen die deutschen Auslandsschulen in ihrer Einrichtung und in ihrer Bedeutung für unser Vaterland, besonders in nationaler und wirtschaftlicher Beziehung, unbekannt sind. Beweisen die Aufsätze, wie der deutsche Auslandsschullehrer eifrig bemüht ist, Fragen der Erziehung und des Unterrichts durch sorgfältige Erörterungen zu klären und zu beantworten, so zeigt der Abschnitt „Aus aller Welt" dem Fernerstehenden so manches, was ihn über Vorgänge in den deutschen Schulen der verschiedenen Länder der Welt belehren kann. Zum Nutzen unseres Vaterlandes, aber auch zur Ermutigung unserer die Fahne des Deutschtums im Auslande wacker hochhaltenden Standesgenossen sei die Zeitschrift den höheren Lehranstalten Deutschlands warm empfohlen.

Auch in Österreich mehren sich die öffentlichen Angriffe auf die *Mittelschule* und ihre Vertreter. Die Gründe sieht Hergel in der anschwellenden Macht der Öffentlichkeit, in der Eigenart der eintretenden Persönlichkeit und in der Schule als der Erziehungsmacht, die erst nach bedeutungsvollen Jahren häuslicher Erziehung zur Geltung komme, und deren Einfluß durch die Öffentlichkeit durchkreuzt werde. Während die Gegenwart ein neues Bildungsideal geschaffen habe und der Kampf zwischen idealer und realistischer Weltanschauung lebhaft entbrannt sei, seien die Schulverhältnisse im wesentlichen unverändert geblieben. Die Schule habe ferner wichtige Aufgaben der Erziehung vom Hause übernehmen müssen; dadurch seien die Reibungsflächen vorgrößert worden. Dazu komme, daß der Mittelschullehrer mit Widerständen zu kämpfen habe, die ihm die Natur des Zöglings und die mannigfaltige Umgebung bereiteten, daß sich gleichzeitig mehrere Lehrer um den Zögling bemühten, und daß der Erziehungsgegenstand dem Lehrer nicht so klar zutage liege, wie etwa dem Arzte der Körper des Kranken. Ein oft nur zu begreifliches Versehen des Lehrers werde verallgemeinert und öffentlich abfällig beurteilt. Weiter stehe der Mittelschullehrer unter dem Drucke der Gegensätze zwischen Schule und Haus einer- und zwischen Schule und Öffentlichkeit andererseits. Seine Stellung und sein Ansehen würden vielfach nach Geld- und Schein bewertet; das Diensteinkommen entspreche nicht seiner Bedeutung, und äußere Zeichen der Anerkennung seien selten. Die Beschaffenheit auch der Vertreter des Lehrberufs werde durch Naturanlagen, durch die fachliche Tüchtigkeit und Pflichttreue und durch das Streben nach Weiterbildung bestimmt. In allen drei Beziehungen ließen es die Mittelschullehrer nicht an sich fehlen und könnten einen Vergleich mit anderen Ständen wohl aushalten, namentlich was die geistige Mehrleistung betreffe. In der eigenen Selbstvervollkommnung liege das wirksamste Mittel zur Bekämpfung aller Anfeindungen. Ein weiteres Mittel sei gegeben in der wünschenswerten Neuordnung des Mittelschulwesens und in der besseren Verbindung der Mittelschullehrer. Vor allem komme es darauf an, die Öffentlichkeit über Zwecke und Ziele einer Mittelschule, über das Ineinandergreifen der drei Erziehungsmächte, Familie, Schule und Gesellschaft, über die schwierige Studienlaufbahn und die aufreibende, nervös machende Berufsarbeit des Mittelschullehrers aufzuklären. Endlich sei den Mittelschullehrern gegen öffentlich erhobene Anwürfe und Verdächtigungen der gleiche Schutz zu sichern, wie er anderen im öffentlichen Dienste stehenden Personen gewährt werde.

Thumser will den Eltern den sichersten Standpunkt zeigen, von dem aus sie über *Strittige Schulfragen* ins klare und zu einem selbständigen, zuverlässigen Urteile gelangen können. Er wendet sich zuerst gegen diejenigen, welche durch die Entfernung der beiden alten Sprachen eine einheitliche Mittelschule schaffen wollen, so daß die Eltern nicht mehr über die Berufswahl der Kinder schon in deren zehntem Lebensjahre eine Vor-

entscheidung treffen müssen, und empfiehlt als wirksamstes Mittel gegen diese Forderung die völlige Gleichberechtigung von Gymnasium und Realschule. Weiter widerlegt er die Behauptung, daß das Gymnasium zu wenig für das Leben vorbereite, und erklärt die Forderung, die Jugend müsse national, müsse deutsch erzogen werden, für berechtigt, aber auch für erfüllbar bei den gegenwärtig geltenden Lehrplänen. Die schulgesundheitlichen Bestrebungen erkennt er als berechtigt an, warnt aber vor übertriebenen Forderungen und weist mit Recht darauf hin, daß die Gesundheitspflege sich heute mehr der Wohnung, der Ernährungs- und Lebensweise der Bevölkerung, besonders ihrer weniger bemittelten Schichten zuwenden müsse. Endlich betont er nachdrücklichst, daß für den Verkehr zwischen Schule und Haus gegenseitiges Vertrauen nötig sei, welches sich beide Teile durch ruhigen Takt und durch wahre Offenheit sicherten; die Schule müsse die Elternliebe berücksichtigen und das Elternhaus die Gerechtigkeit als die oberste Pflicht der Schule anerkennen.

Mehrfach ist an dieser Stelle für Österreich die Erfüllung der Forderung auf Gleichberechtigung der Realschule mit dem Gymnasium für nur erreichbar erklärt worden, wenn jene ihren Lehrgang von sieben auf acht Jahre, wie ihn das Gymnasium hat, erweitere. Diese Forderung hat der *Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Österreich* jetzt zu der seinigen gemacht, und von Arnim hat sie eingehend begründet. Auch erstrebt der Verein die Einführung einer neuen Fremdsprache in den Lehrplan des Obergymnasiums, des Zeichnens für das Untergymnasium und des Turnens für alle Klassen des Gymnasiums.

Jerusalem hält für Österreich nicht so sehr eine *Reform der Mittelschule* von außen als vielmehr eine Reform von innen für notwendig. Die Lehrpläne vermittelten zur Genüge wissenschaftliche Bildung. Zur Verminderung einer etwaigen Überbürdung sei zwischen Lehrgegenständen zu scheiden, die zur strengen Schulung, und solchen, die zur freien Entfaltung der Geisteskräfte beitragen sollten. Die Lehramtskandidaten müßten die beiden methodischen Grundsätze: Erweckung des Interesses und die Gewöhnung zur Arbeit, theoretisch durch Vorlesungen, praktisch durch Probelektionen gründlich kennen lernen. Überhaupt sei eine planmäßigere und sorgfältigere Ausbildung der Mittelschullehrer durch theoretische und praktische Unterweisung in der Lehrkunst erforderlich. Die Studierenden müßten zur gründlichen Prüfung der Frage veranlaßt werden, ob sie Idealismus und Selbstlosigkeit, wahre und aufrichtige Liebe zur Jugend neben der regen Teilnahme an der Wissenschaft für den verantwortungsvollen und schweren Beruf eines Mittelschullehrers mitbrächten. Unter Erfüllung solcher Bedingungen werde die Mittelschule ihren ehrenvollen Platz innerhalb des europäischen Bildungswesens auch ferner behaupten.

Ein eigenartiges Verfahren hat die Wiener kulturpolitische Gesellschaft eingeschlagen, um durch eine umfangreiche Tatsachenerhebung eine feste Grundlage zu schaffen und auf ihr festzustellen, wie es eigent-

lich in der Mittelschule zugehe. In vier Formularen hat sie sich während der Ferienzeit an Schüler der obersten Klassen, an Maturanten, an im Berufsleben stehende Personen und an Professoren gewendet. Aus den etwa *600 Schülerbriefen über die Mittelschule* veröffentlicht sie nun die Äußerungen, die etwas besagen. Der so gesammelte Stoff soll jetzt verarbeitet und dieser zweite Teil demnächst ebenfalls veröffentlicht werden.

Das von A. Huber bearbeitete *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz* hat eine nicht unwichtige Erweiterung erfahren, insofern, als alle seit 1883 in ihm im Auszuge oder im Wortlaut gebrachten, das schweizerische Unterrichtswesen im weitesten Sinne betreffenden Erlasse in einem Gesamtverzeichnis aufgeführt und daher leichter erreichbar gemacht sind, als in einem besonderen Abschnitt eine Darstellung der Unentgeltlichkeit der einzelnen Lehrmittel und Schulsachen in der Volksschule gegeben ist, und als ein allgemeiner pädagogischer Jahresbericht eingefügt worden ist. Die Einführung der Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulsachen hat im allgemeinen befriedigt, namentlich sind die Klagen über deren Vergeudung geringer geworden. Der Augenblick dürfte nicht mehr fern sein, wo die volle Unentgeltlichkeit für alle schweizerischen Volksschüler Tatsache sein wird. Die Gesamtausgabe der Kantone, der Gemeinden und des Bundes für das schweizerische Schulwesen belief sich 1905 auf rund 67,3 Mill. Franken. Das Realgymnasium in Zürich hat am 29. November 1905 einen neuen Lehrplan erhalten. Als allgemeines Schulziel wird festgesetzt: Vermittelung der für das Hochschulstudium erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hauptsächlich durch das Mittel neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichts; Gewöhnung an logisches Denken und Urteilen und Anleitung zu selbständigem Arbeiten; Verständnis der Grundlagen und der bestimmenden Kräfte des alten und besonders des neuen Kultur- und Geisteslebens, sowie Weckung der Teilnahme an den idealen Aufgaben der Gesellschaft; Erziehung zu pflichtbewußter Lebensauffassung und Einwirkung auf die Charakterbildung. Die Fächer in den sieben Klassen zerfallen in pflichtmäßige und wahlfreie; zu diesen gehören u. a. auch Religion, Stenographie und Buchführung. Für Deutsch sind im Jahresdurchschnitt $23^1/_2$, für Latein 35, für Französisch 25, für Englisch $11^1/_2$, für Geschichte und Erdkunde $26^1/_2$, für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer $60^1/_2$ Stunden festgesetzt. Die alte Geschichte wird nur in den drei untersten Klassen gelehrt; der vierten Klasse ist die Geschichte des Mittelalters bis zu den Reformkonzilien, der fünften der Abschluß der mittelalterlichen Geschichte und die Geschichte der Neuzeit bis zum Ausgang der Entdeckungen, der sechsten Klasse die Geschichte der Neuzeit bis zum Staatsstreich Napoleons und der siebenten Klasse die Geschichte des XIX. Jahrhunderts und ein Überblick über die Verhältnisse in Ostasien bis zum Ende des russisch-japanischen Krieges zugewiesen. Für sie sind in den beiden untersten Klassen je 2, sonst überall 3 Wochenstunden bestimmt. Die Gesamtstundenzahl der pflichtmäßigen

Fächer beträgt 214, die der wahlfreien 23. Beachtenswert sind endlich die mitgeteilten ausführlichen Studien- und Prüfungspläne für das höhere Lehramt, sowie die Promotionsordnungen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung der philosophischen und die der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät an der Züricher Hochschule.

Capitaine deutet zunächst den Gang und die Lage des Schulwesens in den wichtigsten Teilen Großbritanniens an, unterrichtet den Leser alsdann über die wichtigsten Einzelpunkte des *Britischen Schulwesens* und bespricht endlich dessen wichtigste äußere und innere Einrichtungen. Nur die Volksschulen sind dem Staate unterstellt; die höheren Schulen unterstehen meist einem Kuratorium, in dem auch Geistliche sitzen. Mehrere Hochschulen haben einen großen Einfluß auf das höhere Schulwesen. Ein Unterrichtsministerium wie in Deutschland gibt es nicht. Die theoretische Ausbildung der höheren Lehrer kann als ausreichend gelten; dagegen wird für die eigentlich pädagogische Vorbildung noch wenig genug gesorgt.

Zum erstenmal haben wir die angenehme Pflicht, an dieser Stelle über *Arbeiten und Ergebnisse des Deutsch-Baltischen Lehrertages* zu berichten. Mitglieder der verschiedenen Schulkörper hatten sich in Riga zusammengefunden, um in gemeinsamer Arbeit zu beraten, was zur Erhaltung deutscher Bildung und deutscher Eigenart beitragen, was das Aufblühen deutscher Schulen fördern kann. Mögen die Beratungen zur Stärkung des Deutschbewußtseins dienen und dem Deutschtum in den baltischen Provinzen zu dauerndem Segen gereichen! In der Behandlung der russischen Reifeprüfung bei deutscher Unterrichtssprache wurde zwar die Notwendigkeit einer gegen früher besseren Kenntnis der russischen Sprache anerkannt, weil sie eine wichtige Waffe im wirtschaftlichen Kampfe, im politischen Meinungsstreit, im Landesdienst und im Dienst der deutschen Heimat sei, aber ein Umlernen der in der ganzen Schulzeit in deutscher Sprache gelehrten Fächer im letzten Schuljahr für die Reifeprüfung als völlig unpädagogisch und als der Todesstoß für die deutschen Schulen erklärt. In der Beratung über das Verhältnis von Schule und Haus wurde hervorgehoben, daß es zwar ein äußeres Band zwischen ihnen nicht gebe, wohl aber ein inneres Band, das Vertrauen der Eltern zu den Lehrern, das die Russifizierung zerschnitten habe, das aber wieder geknüpft werden müsse. Des weiteren wurde verhandelt über das Verhältnis des Religionsunterrichts zum naturwissenschaftlichen Unterricht, über die deutsche Sprache, über Geschichte, über Erd- und Heimatkunde, über die alten Sprachen, über Mathematik und Naturwissenschaften, über russische und französische Sprache und über technische Gegenstände.

Welch reiches geistiges Leben einst in den baltischen Provinzen geherrscht hat, wie aus der Verbindung des protestantischen Geistes mit der humanistischen Bildung die erfolgreiche wirtschaftliche Entwickelung entsprossen ist und zahlreiche eigene Bildungsanstalten erwachsen sind, wie der Strom deutschen Bildungswesens in breiter Macht aus der tiefsten

Quelle des baltischen Lebens geflossen ist, wie dann aber durch die Russifizierung all dies reiche Leben unterbunden ward und Unmut und Mutlosigkeit die Deutschen ergriffen hat, das ersieht man aus der zur *Wiedereröffnung der deutschen Landesschule in Birkenruh in Livland* herausgegebenen Festschrift. Mit ihr ist eine neue Grundlage des deutschen Bildungswesens in Livland geschaffen. Wir sprechen auch an dieser Stelle unseren so schwer um ihr Deutschtum ringenden Brüdern unseren Glückwunsch zu dem Erfolge aus, den treues Festhalten am Deutschtum und zielbewußtes, opferfreudiges Handeln errungen haben. Möge die Schule wie vor dem Jahre 1892 eine Pflegstätte deutscher Bildung als der Grundlage der baltischen Kultur und auch der Liebe und Treue zur engeren Heimat und zum Staate werden, da nicht die Rechte, die wir genießen, sondern die Pflichten, die wir erfüllen, uns unsere Werte geben!

Auf Grund scheinbar recht trüber Erfahrungen malt Hilmer grau in grau ein Bild der deutschen Schulbildung, sowohl der Volksschule, als der höheren Schule. Systemwut, Schematismus und Pedanterie hätten ihm den Weg versperrt und ihn mit papierenen Regeln, Verordnungen und Vorschriften erstickt. Darum ist er nach den Vereinigten Staaten ausgewandert und hat hier an der höheren Schule und der Universität als Schüler und als Lehrer überall denselben menschlichen, vorurteilsfreien Geist gefunden, von dem er nun auch in seiner Schilderung der *Amerikanischen Volksbildung* den Beweis zu erbringen versucht. Zur Kennzeichnung seines Standpunktes genüge folgender Satz: „Deutschlands Erziehungsanstalten sind Pflanzstätten der Uneinigkeit des deutschen Volkes und der Feindschaft gegen das Vaterland; die Schule der Vereinigten Staaten erzieht zur Einigkeit und zur Vaterlandsliebe". Bei solcher Auffassung kann es uns nicht weiter wundernehmen, daß ein solcher Deutscher „nichts von seinem Vaterlande wissen will".

Ein im ganzen abgerundetes Bild der *Volksschule und der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten* gibt Kuypers auf Grund dessen, was er auf einer Reise in einer Anzahl besserer Schulen beim Unterrichte wahrgenommen und im Verkehr mit amerikanischen Schulmännern geklärt und ergänzt hat. In erster Linie berücksichtigt er dabei die Unterschiede in den Grundlagen, Absichten, Einrichtungen und Methoden. Nicht in blinder Verehrung alles dessen, was drüben im Volksschulwesen geleistet ist, sondern kritisch steht er ihm gegenüber und hält nicht mit einer Kennzeichnung der großen und kleinen Schattenseiten des amerikanischen Bildungswesens zurück. In den drei Abschnitten: Kindergarten, Volksschule, Lehrerbildung wird das Wesentlichste dargestellt und in einem Schlußteil einiges über Schulbauten hinzugefügt.

In der Form einer pädagogisch-didaktischen Studie bringt Leobner *Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika* zur Darstellung und entrollt dabei ein wirkliches Kulturbild dieses gewaltig aufstrebenden Staates. Die wahre Ursache der

beispiellosen kulturellen Entwickelung liegt nach ihm im Unterrichts- und Erziehungswesen, das von den Besten des Volkes für das Volk geschaffen, von den einzelstaatlichen Regierungen und zum Teil auch von der gesamtstaatlichen Verwaltung in anderthalb Jahrhundert langer Arbeit fortgebildet wurde und auf die Bewohner einen wohltätigen, unverkennbar günstigen Einfluß ausgeübt hat. Manches hat Verf. auf einer Studienreise selbst gesehen, vieles aber durch sorgfältige Benutzung der reichen Literatur gewonnen, so daß das Werk sehr gut zur Belehrung über nordamerikanische Unterrichtsverhältnisse, namentlich auch zu Vergleichen mit dem deutschen Schulwesen dienen kann. Es sind nicht nur die Volksschulen und Kindergärten sowie die höheren Schulen berücksichtigt, sondern auch das gewerbliche, das industrielle und landwirtschaftliche Bildungswesen, die Kunst und das Kunsthandwerk in der Erziehung, besondere Bildungsgelegenheiten wie Sommerschulen, Korrespondenzschulen, Waisenschulen, Museen und Büchereien u. a., die Erziehung der Indianer und Neger, sowie endlich der Unterricht der Blinden, Tauben, Geisteskranken, der Arrestanten und Korrigenden. Verf. wahrt sich überall sein Urteil und setzt die kritische Sonde ein, wo es erforderlich ist; aber die Schilderung der eigenartigen Verhältnisse und Einrichtungen nimmt doch den größten Raum ein. „Wenn es richtig ist, daß sich der Kulturstand eines Volkes, eines Staates, vor allem in der Art, Beschaffenheit und Anzahl der Bildungsanstalten zeigt und diese einen sicheren Gradmesser für die Höhe der Kulturbestrebungen darstellen, dann zählt das Volk der nordamerikanischen Union zu den vorgeschrittensten Kulturvölkern der Erde.“

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Es war ein sehr glücklicher Gedanke des Lehmannschen Verlags in München, wichtige Lehrfächer und Einrichtungen unseres höheren und niederen Schulwesens unter dem nationalen Gesichtspunkte darstellen und so die tiefgreifende Frage beantworten zu lassen, was die Schule zu tun habe, um unserem Vaterlande eine glückliche und große Zukunft zu sichern. So wichtig auch die Steigerung der materiellen Güter ist, die Erhaltung und Stärkung der Volkskraft wird doch durch die Förderung der sittlichen Kräfte bedingt. Das Volk geht zurück, das allzu einseitig auf die Vermehrung der wirtschaftlichen Güter seine Arbeitskraft verwendet, weil sie zu leicht Genußsucht, Protzentum, Verweichlichung, Abnahme der sittlichen Spannkraft im Gefolge hat und so das wahre Volkswohl gefährdet, wichtigere Aufgaben der Kulturarbeit dagegen und die feineren Errungenschaften des Lebens allzusehr vernachlässigt. Die Kräfte in unserem Volke zu wecken und zu stärken, die den zerstörenden Mächten entgegenwirken, aufbauende Kulturarbeit leisten und sie auf hohe Ziele hinlenken können,

das ist vor allem eine Aufgabe der Schule. Wer die gesunde Entwickelung unseres Volkes will, der muß bei der Jugenderziehung die Hebel ansetzen. Zwar ist das große Verdienst unserer Schulen um die Wohlfahrt unseres Volkes unbestritten, und in diesem Sinne konnte Jäger einst mit Stolz sagen, daß die Schule 1870 die Prüfung gut bestanden habe, aber ebenso unbestreitbar ist und wird durch die Entwickelung unseres Volkslebens seit Neuerrichtung des Deutschen Reichs bewiesen, daß das eigentlich Wertvolle in unserer Jugenderziehung, die innere Beeinflussung der Zöglinge und die Richtung ihres Willens auf hohe Ziele hin, doch dabei zu kurz gekommen ist.

Die *Deutsche Schulerziehung* stellt darum die Entwickelung charaktervoller, leistungsfähiger Persönlichkeiten als wesentliche Aufgabe der Schule unserer Zeit hin und verlangt deshalb eine wahrhaft nationale Erziehung. Das Werk will zeigen, was die Schule zur Weckung und Stählung des echt vaterländischen Sinnes im Dienste der volkstümlichen Kultur leisten kann und soll. „Echt nationale Bildung", so schreibt dessen Herausgeber, W. Rein, „führt einerseits zur Dankbarkeit und zur Ehrfurcht vor dem, was unsere Vorfahren unserem Volke und der Menschheit geleistet haben, andererseits zur Erkenntnis der nationalen Untugenden und Gebrechen und zum Entschluß, mit allen Kräften dagegen anzukämpfen und alle Hebel in Bewegung zu setzen, um unser Volk dem Ideal einer beseelten Gesellschaft entgegenzuführen". Von diesem Grundgedanken haben sich der Herausgeber und seine Mitarbeiter, hervorragende Fachmänner, bei der Abfassung des vortrefflichen Werkes leiten lassen, das nicht nur Lehrern und Eltern sehr willkommen sein wird, sondern auch allen denen, die in der Pflege eines zielbewußten Deutschtums eine Stärkung und Sicherung unseres Volkstums in der Zukunft erblicken. Das Werk behandelt zunächst in drei großen Abschnitten die Einrichtung unserer Schulen, sowohl des Knaben-, als des Mädchenschulwesens, den inneren Betrieb derselben und die nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend. Reins Standpunkt, auf der allgemeinen Volksschule das gesamte höhere Schulwesen aufzubauen, findet seine Würdigung in unserer Anzeige von Müllers Buch über die Einheitschule (s. oben S. 32 ff.). Ausgezeichnet ist das, was Weber über die Muttersprache und den deutschen Unterricht geschrieben hat. Ziertmann verlangt einen besonderen philosophischen Unterricht. Besondere Beachtung verdienen auch die Ausführungen, die Michaelis über die Stellung und Bedeutung der alten Sprachen gemacht hat. Die heftigen Angriffe, die mehr Raum und selbständige Gestaltung für die Realien forderten, richteten sich mit Recht gegen den mehr formalistischen Betrieb der alten Sprachen. Das Dogma vom klassischen Altertum sei gestürzt und die Vorstellung, daß die reine Idee der Menschheit in einer bestimmten Zeit der griechischen Geschichte dargestellt gewesen sei, als ein Wahn nachgewiesen. „Nicht Norm, sondern Same!" das müsse der Gesichtspunkt sein, unter dem heute die alten Sprachen

zu betreiben seien; das neue Ideal der Jugenderziehung müsse auf der Durchdringung von humanistischer und realistischer Bildung auf dem Boden der Gegenwart erwachsen und müsse in dem Bunde des geisterfüllten Realismus und des Idealismus der schaffenden Tat bestehen. Von diesem grundsätzlichen Standpunkte aus zeigt er in einleuchtender Weise, wie die beiden alten Sprachen dem nationalen Zwecke der Jugenderziehung dienstbar gemacht werden können.

Es liegt im Ziele des Werkes begründet, daß nur Lehrfächer und Einrichtungen behandelt sind, die besonders geeignet sind, das nationale Bewußtsein in unserer Jugend zu fördern. Daher sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer nicht berücksichtigt oder letztere nur, soweit sie für das Heimatleben in Betracht kommen können. Andererseits ist der Handfertigkeitsunterricht, der in Pabst einen sachkundigen Bearbeiter gefunden hat, aufgenommen, und vor allem ist der deutschen bildenden Kunst ein besonderer Abschnitt gewidmet. Daß in der Behandlung der letzteren auf unseren Schulen noch vieles im argen liegt, und daß in ihnen zu einseitig die Kunst des Altertums gepflegt worden ist, ist eine Tatsache. Gewiß darf diese in unseren höheren Schulen nicht fehlen; aber wichtiger noch ist die Einführung in die deutsche Kunst. Wir werden erst dann ein „wahrhaft einheitliches Volk werden, wenn wir einen gemeinsamen geistigen Besitz haben an Wissenschaft, Literatur und Kunst".

Aber die „Deutsche Schulerziehung" beschränkt sich nicht auf unser Vaterland, sondern die nationale Erziehung der Deutschen im Auslande hat durch den um unser Auslandsschulwesen hoch verdienten Lenz in Darmstadt eine, wenn auch kurze, doch völlig ausreichende sachkundige Darstellung gefunden. Endlich sind auch andere Völker berücksichtigt worden, damit wir hören, was in anderen Nationen für die vaterländische Erziehung durch die Schule geschieht, und damit wir fruchtbare Vergleiche mit dem deutschen Schulwesen anstellen können. Dänemark, England, Rumänien, Japan und die Vereinigten Staaten von Nordamerika haben Aufnahme gefunden. Möchten doch wenigstens diese Abschnitte diejenigen lesen, die sogleich von Chauvinismus wettern, wenn eine gesunde nationale Jugenderziehung gefordert wird! Sie würden daraus ersehen, daß wir in dieser Beziehung so manches von der bei anderen Gelegenheiten so sehr geschätzten „Fremde" lernen können. Dem Werke selbst, das in unserer pädagogischen Literatur einzig in seiner Art dasteht, wünschen wir eine weite Verbreitung, weil die Befolgung der in ihm niedergelegten Grundsätze die Reinheit und Stärke unserer Volkskraft in der Zukunft sichern und erhalten kann.

Hauptsächlich für Lehrerinnenbildungsanstalten ist der *Grundriß der Pädagogik* [2] von Raßfeldt und Wendt bestimmt. Das Werk zeichnet sich durch eine klare, anschauliche und leichtverständliche Darstellung aus. Es bietet alles Wissenswerte in einer zweckmäßigen und übersichtlichen Anordnung. Wohltuend berührt es, daß die Verfasser tunlichst

überflüssige Fremdwörter vermieden haben, wenn sie darin auch noch etwas weiter hätten gehen können. So lassen sich z. B. Repetition recht gut durch Wiederholung, Disposition durch Gliederung wiedergeben. Wo die fremden Bezeichnungen notwendig waren, z. B. bei den Arten der Urteile, werden sie durch hinzugefügte Umdeutungen ausreichend erklärt. Das Buch ist geeignet, die allgemeine logische und literarische Bildung der Schülerinnen zu vermehren und zu vertiefen.

Der erste Abschnitt enthält in klarer Ausführung die Grundlehren der pädagogischen Psychologie, der zweite das Notwendigste aus der Lehre von den Denkformen; kurz, aber ausreichend ist die Lehre von der Regierung der Kinder behandelt. Bei der Besprechung der einzelnen Unterrichtsfächer sind die wichtigsten Gesichtspunkte in einer der Bildungsstufe der Schülerinnen entsprechenden Verständlichkeit erörtert. Der Lehre von der Führung, der Charakterbildung, ist ein besonderer Abschnitt gewidmet. Recht zweckmäßig sind die Bilder aus der Geschichte der Erziehung ausgewählt, denn sie geben einen durchsichtigen und leicht behaltbaren Überblick über die Auffassung vom Wesen der Erziehung von den Griechen ab bis in die neueste Zeit. In den pädagogischen Lesestücken in geschichtlicher Folge kommen die wichtigsten Pädagogen von Luther bis zur Gegenwart zu Worte; in der neuen Auflage finden sich auch einige Aufsätze, die von Pädagoginnen, z. B. von Mathilde Lammers und Helene Lange, verfaßt sind.

Daß wir im Jahrhundert des Kindes leben, beweist uns das von Adele Schreiber in Verbindung mit einer Reihe auf dem Gebiete des Erziehungswesens wohlbekannter Männer und Frauen herausgegebene Sammelwerk *Das Buch des Kindes*, das den mühsam Suchenden ein Helfer, den gedankenlos Dahinlebenden ein ernster Rufer und Mahner in der Erfüllung der Eltern- und Erzieherpflichten sein will. Aus dem Schatze ihrer Erfahrungen, ihrer Beobachtungen und ihres Studiums bieten die Mitarbeiter wertvolle Gaben dar und schaffen damit die unentbehrliche Grundlage zu einer gesunden Entwickelung unserer männlichen und weiblichen Jugend. Ohne die Einzelheiten vermissen zu lassen, wo sie zum Verständnis erforderlich waren, wird fast jeder Gegenstand von großen Gesichtspunkten aus behandelt. Das umfangreiche Werk gibt im ersten Teile beachtenswerte Lehren über die Pflege des Körpers und der Seele der Kindes, erörtert die wichtigsten Fragen der häuslichen und der allgemeinen Erziehung und bietet reichhaltige, durch zahlreiche Abbildungen wertvoll unterstützte Ratschläge über die Beschäftigung und Heranbildung des Kindes vom frühesten Alter bis zur Zeit der Reife. Im zweiten Teile wird das öffentliche Erziehungs- und Fürsorgewesen in guter Darstellung behandelt. Hier haben, um wenigstens einige Mitarbeiter unter vielen anderen zu nennen, Theobald Ziegler, Burgerstein, Ziehen, Wychgram, Gertrud Bäumer, Tews von Sachkunde zeugende Arbeiten beigesteuert. Da wird nicht nur das Wesen der niederen und höheren Schulen und der Fortbildungsschulen

dargestellt, sondern auch das Wesentliche über Kinderhorte und Internate, über Ferienkolonien und Waldschulen, über Kinderasyle und Sondererziehungsheime geboten. Wertvoll ist auch der Abschnitt über die Erziehung und Ausbildung abnormer Kinder, der Taubstummen und Blinden, der geistig Zurückgebliebenen und der mit körperlichen Gebrechen Behafteten. In einem weiteren Abschnitt wird die Stellung des Kindes in Gesellschaft und im Rechte erörtert; das Kind im Strafrecht und im Privatrecht und die Altersvormundschaft finden eine ausreichende Darstellung. Kindermißhandlung, gewerbliche Kinderarbeit und Kinderschutz sind genügend berücksichtigt. Endlich hat auch die so bedeutsame Frage der Berufswahl für Knaben und Mädchen eine eingehende Darstellung erfahren. Alles in allem haben wir es in dem Buche des Kindes mit einem Werke zu tun, dessen weitherzige Gedanken sehr wohl dazu beitragen können, daß das junge Geschlecht gesünder und freier zu mutiger und großzügiger Lebensauffassung heranwächst.

Frauengedanken über Menschenerziehung nennt Marie zur Megede ihre Mahnworte für deutsche Mütter und Frauen, die sie aus früheren Beiträgen für verschiedene Zeitschriften zusammengestellt hat. Es ist ein lesenswertes Buch, das den Frauen in ansprechender Form beherzigenswerte Mahnungen gibt. Viel Gutes bietet es über die Erziehung des Kindes. Mit Recht verlangt es vor allem für dieses die beste Luft, die beste Ernährung und strenge Erziehung vom ersten Tage an, warnt vor dem Verzärteln und Verweichlichen und fordert eine vernünftige Abhärtung. Es ermahnt die Eltern, die Kinder beizeiten daran zu gewöhnen, daß sie etwas ertragen können und gehorsam und folgerichtig ihre kleinen Pflichten erfüllen. Schläge seien nicht ganz zu entbehren, ohne daß Verfasserin jedoch im Schlagen das wirksamste Erziehungsmittel sieht. Aber die Strafe zu beschränken, sie schließlich ganz entbehren zu können, preist sie als das Ziel aller höheren Erziehungskunst. Dazu kommt das beste aller Erziehungsmittel, das Beispiel. Vor der zu frühen Erziehung zur Individualität, die jetzt so viel verlangt wird, warnt Verf. und fordert, daß erst die Grundlage des Gehorsams, der Wahrheitsliebe, des Pflichtgefühls und der Einfachheit gelegt sei, ehe die Ausbildung zur Individualität beginne. Für das Lebensalter, wo die Vernunft zur Vernunft zu reden anfange, verlangt sie ernste und liebevolle Vorstellung, die nachdrückliche Erklärung von Ursache und Wirkung. Fesselnde Ausführungen gibt Verf., die, wie sie schreibt, keine Frauenrechtlerin ist, in dem Kapitel „Frauengedanken über Männererziehung". Sie bedauert, daß die Frauenfrage da sei, denn sie sieht das Glück der Frau allein in der Ehe; aber der Mann habe die Frauenfrage geschaffen, da er nicht mehr der sichere Versorger der Frau sei. Darum müsse der Frau der Weg zum Studium und zu manchen Lebensberufen freigegeben werden. Andererseits fordert sie vom Manne, daß er die Frauenfrage löse, indem er der Frau die alte Stellung in seinem Herzen, in seinem Hause, in seinem Leben zurückgebe. Aber sie bezweifelt,

daß der Mann von heute dies tun wolle, weil er nach ihrer Meinung falsch erzogen sei. „Wo sind die Häuser“, fragt sie, „in denen man sich bemüht, auch beim Sohne Gefühl, Zartheit und Opferfreudigkeit auszubilden?“ Wie manche Eltern raten dem Sohne, nur äußerer Vorteile wegen eine Ehe einzugehen oder ledig zu bleiben! Die Folge davon ist die Frauenfrage, denn so viele vermögenslose Mädchen, welche nicht heiraten, müssen nun einen Beruf ergreifen. Die Frauenfrage sei gelöst, sobald das Weib dem Manne wieder das sei, was sie von Anbeginn war, die Blüte, die seinem Leben Duft, Glanz und Farbe verleihe. Freilich müßten auch die Frauen sich ändern! Endlich bietet das Buch auch über die Erziehung in der Ehe viel Beherzigenswertes, beleuchtet die Wahl der Frauenberufe und erhebt berechtigte Klagen über den gesellschaftlichen Größenwahn.

In seinen *Bildungsfragen in der Gegenwart* betont von Gleichen-Rußwurm, daß wir nicht totes, sondern lebendiges Wissen nötig hätten. Das Gewissen müsse entwickelt werden, da ein gesundes Gewissen das vornehmste Erzeugnis der Erziehung sei. Als weitere ideale Aufgabe müsse mit mehr Bewußtsein gepflegt werden diejenige, der Jugend einen Besitz zu schenken, kostbar in guten und bösen Tagen. Die Frucht der heutigen Bildung sei vielfach ein müdes, schier ekelhaftes „Nil adminari“. Die Frucht richtig verstandener Bildung müsse jene ruhige Verehrung sein, die Goethe empfohlen habe, jene vornehme Getragenheit und Gelassenheit, die allein aus dem vornehmen Umgang mit den besten Büchern der Weltliteratur entstehen könne. Zu wenig werde der Umstand berücksichtigt, daß die Menschen einander ungleich seien, und daß es verschwenderisch sei, die natürlichen Anlagen zu verbilden und zu verkrüppeln; denn „ein jeder ist Herrscher in dem, was er versteht“. Es werde zu viel Zwang ausgeübt; andererseits aber dürfen Arbeit und Anstrengung keinem geschenkt sein. Wir sollten durch unsere Bildung Ehrfurcht voreinander und Ehrfurcht vor dem Gott im eigenen Busen empfinden lernen. Das Göttliche in uns zu befreien und zu beflügeln, sei das Ziel aller Bildungsfragen. Im zweiten Teile empfiehlt er eine Neuregelung der Universitäten, in der Weise, wie Sieveking (vgl. Jb. XX, 1) sie für Hamburg vorgeschlagen hat. Eine neue Hochschule könne nur für ganz Deutschland zur fruchtbaren Kulturtat werden, wenn sie auf den Grundbedingungen der bisherigen deutschen Universitäten errichtet werde, aber die Neuerungen aufnehme, welche die Gegenwart gebiete und bewerte.

Wie ein Alp lastet nach Kästner auf der heutigen Erziehungsweise der Mangel einer durchgreifenden und in ihren Grundzügen feststehenden Weltanschauung. Wie die beiden Hauptströmungen, Subjektivismus und Sozialismus, unsere Zeit in Spannung halten, so schaffe auch einen leidenschaftlichen Streit um den Wert und die Zukunft des Zöglings der Gegensatz zwischen *Sozialpädagogik und Individualismus*, den er als den von Rudolf Eucken gekennzeichneten *Neuidealismus* auffaßt. Diesen will er auch mit der Sozialpädagogik eines Natorp, Bergemann, Döring u. a. zu-

sammenbringen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart in das rechte Licht beider Auffassungen rücken. Nachdem er die große Vergangenheit des Individualismus gekennzeichnet und ihm gegenüber die soziale Wertung des Menschen gewürdigt und gezeigt hat, wie im Lager der Sozialpädagogen gewichtige Seiten des Menschenlebens viel zu kurz kommen, behandelt er als teleologische Frage die pädagogische Zielsetzung. Er erklärt das sozialpädagogische Erziehungsziel für eine ungeheure Verkehrung und stellt ihm gegenüber dann auf der Grundlage des Neuidealismus das Geistesleben als Erziehungsziel hin. Während dort der Mensch zum Glied eines Naturgewebes gemacht werde, das Sammelwesen allein brauchbar sei und der Mechanismus anziehender und abstoßender Kräfte alles Beisichselbstleben vernichte, werde hier die Forderung auf Pflege des Geisteslebens als des absoluten Wirklichkeitsmaßes gestellt, erscheine von hier aus das Leben allein lebenswert. Als der zu solcher Wesenserhöhung des Lebens führende Weg wird im grundlegendsten Sinne die menschliche Arbeit erwiesen; nur im steten und festen Zusammenhange mit seiner Arbeit könne der Mensch sich zum Geisteswesen durchringen. Darin liege auch die pädagogische Arbeit beschlossen. Zur Erreichung dieses nächsten Zieles müsse vor allem die Kultur dem Geistesleben dienstbar gemacht werden. Um klar zu machen, wie dies zu geschehen habe, prüft Verf. nacheinander die Fragen, was Staat, Gesellschaft und Kirche, was Schule und Haus für das Geistesleben zu bieten vermöchten. Als die Grundaufgabe der Schule bezeichnet er, die Persönlichkeitskräfte zu heben und stärken, mittels deren das empirische Kulturleben zu beherrschen und zu vertiefen sei. Dazu sei das Leben in der Gemeinschaft notwendig; denn erst unter Menschen vollende sich wirklich der Mensch erst zum Menschen, womit aber keineswegs bewiesen sei, daß in dieser menschlich-sozialen Sphäre das Leben völlig aufgehe. Da uns ein Geistesleben ohne eine im Grunde wirkende Geisteswelt nur als ein sophistisches Wortspiel mit ernsten Begriffen erscheine, so müsse es bei der Anerkennung einer Transzendenz sein Bewenden haben.

In recht breiter Ausführung behandelt Weber die *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft.* Die Pädagogik werde zur Kunst werden müssen, um auf das kindliche Leben unmittelbaren Einfluß zu gewinnen, um das Selbst des werdenden Menschen in seiner Tiefe erfassen und gestalten zu können. Sei die Pädagogik eine Kunst, so gäbe es auch eine Ästhetik der Pädagogik. Wo immer die pädagogische Tätigkeit künstlerisches Gepräge trage, stehe sie unter ästhetischen Gesetzen. Verf. unterscheidet vier ästhetische Grundsätze in objektiver und subjektiver Beziehung und wendet sie an auf seine Untersuchung über das ästhetische Verhalten des Pädagogen gegen die Stoffe des Sachunterrichts, das nur ein ästhetisches zu nennen sei, wenn es gelte, den Schülern ein Leben vorzuführen, welches nicht als „reale Wirklichkeit“ gezeigt werden könne. In einem besonderen Abschnitt behandelt er auch die Frauenfrage, bespricht den

Unterschied zwischen Mann und Weib auf pädagogischem Gebiete, hebt die Stärke des Weibes, aber auch dessen Schwächen hervor und bestreitet mit guten Gründen die Gleichheit der Leistungen sowohl nach ihrem Umfange, als nach ihrer Beschaffenheit. „Eine überwiegend große Zahl weiblicher Lehrkräfte wäre eine Gefahr in pädagogischer wie in nationaler Hinsicht.“ In einem weiteren Abschnitt bildet die Fortbildung des Pädagogen, besonders des Volksschullehrers, den Gegenstand der Untersuchung.

Unserer Schuljugend soll heute auf jede Weise geholfen werden. Wo nur immer der spähende Blick eine Lücke oder einen Schatten gewahrt, da setzen sich zahlreiche Federn in Bewegung, um auszufüllen oder zu bessern. So hat auch die Erkenntnis, daß mit rein verstandesmäßiger Darbietung der Lehrgegenstände der jugendlichen Seele nicht genügt sei, sofort manche Verbesserungsvorschläge gezeitigt. Männer wie Biese und Muff sind mit Erfolg bemüht, Wege aufzudecken, um den Unterrichtsstoff zu durchgeistigen und zugleich für das Gemüt und für die Phantasie ergiebig zu machen. Weißenfels stellt für die Pädagogik die Frage, ob die *Einbildungskraft* von dem Lehrer und Erzieher beeinflußt und genährt oder sich selbst überlassen, vielleicht sogar bekämpft werden solle, und nennt es unpsychologisch, d. h. unpädagogisch, eine Seelenkraft, die im Kindesalter von frischester Betätigung sei, unbeschäftigt zu lassen, ihre mächtige Bundesgenossenschaft bei unserer auf klares Bewußtsein zielenden geistigen Tätigkeit entbehren zu wollen. Die Phantasie will angeregt sein, aber der schulmäßigen Behandlung ist sie unzugänglich. Und doch muß sie in eine fruchtbare Bahn gelenkt werden. Wie aber ist Methode in ihre Behandlung zu bringen? Und das leider bei dem notwendigen Massenunterricht. Der Phantasie muß vor allem bei der Erklärung der Schriftsteller und Dichter ihr Recht werden. Aber auch aus den übrigen Stunden soll sie nicht als eine Störerin, die mit ihrer Sirenenstimme von den würdigeren Zielen des Unterrichts ablenke, verbannt werden. Dem Geschichtsunterricht z. B. kann sie erst zu seiner Krönung verhelfen. Aber auch der naturwissenschaftliche Unterricht wird seinen Stolz nicht darin zu setzen haben, immer nur streng beweisend zu verfahren. Dem Geist der Jünger der Wissenschaft geht etwas zu der gedeihlichen Wirksamkeit an den Bildungsschulen durchaus Notwendiges verloren, wenn er die Teilnahme des Herzens ausschaltet und allen Phantasierausch Kindern und Affen überlassen zu sollen glaubt. Die Phantasie darf nicht nur bei besonders feierlichen Gelegenheiten des bildenden Unterrichts zu Hilfe gerufen werden, sondern sie muß stets zur Mithilfe bereit sein; denn dem Kinde und dem Jüngling gegenüber, in denen doch ein Werdedrang fortwährend wühlt, ist es mit der bloßen Klarheit durchaus nicht getan. Schon bei dem fremdsprachlichen Elementarunterricht z. B. muß man sich die fremde Sprache an die Seele drängen lassen. Damit sich Lebendiges von Anfang an Lebendigem vermähle, bedarf es einer schaffenden Phantasietätigkeit. Dort erst ist die Vollendung, wo zugleich mit sicherer Beherr-

schung des Stoffes und mit reger Phantasietätigkeit unterrichtet wird. Wenn geklagt wird, daß es dem heutigen Unterricht vielfach an beseligender Lebendigkeit fehle, so kann er diese nur gewinnen, wenn von ganzen Menschen auf ganze Menschen zu wirken gesucht wird. Nicht um unsere Schüler zu Künstlern und Dichtern zu machen, sollen wir die Phantasie herbeirufen, sondern um sie zu voll entwickelten Menschen zu machen. Wer sich immer nur an das Gedächtnis oder das logische Denken seiner Schüler wendet und die Phantasie unbeschäftigt läßt oder gar als schulfeindliche Kraft zurückdrängt, der übt wirklich einen lähmenden und verdrießlich stimmenden Zwang aus und streift die Blüten des Geistes ab, anstatt ihre Entwickelung zur Frucht zu unterstützen. Nicht die Phantasie anregen, sondern sie ertöten heißt es, wenn man ihr bildliche Darstellungen bietet, die nur einen geschichtlichen oder antiquarischen Wert haben. Auch davor muß gewarnt werden, sich für die Phantasie gar zu viel vom Singen und Zeichnen zu versprechen. Das meiste hängt für die richtige Behandlung der Phanthasie von der Darbietung der Schulschriftsteller ab, der alt- wie der neusprachlichen. Festzuhalten ist stets daran, daß unter den Geistesfächern keins ist, bei dem man die Phantasie nicht walten lassen kann, ja muß, wenn man eine tiefere und nachhaltigere Wirkung erzielen will.

In den pädagogischen Monographien hat Pfeiffer die *Vorstellungstypen* behandelt. Nachdem er nachgewiesen hat, daß sich der Begriff „Vorstellung“ auf die Elemente sowohl der sachlichen, als der sprachlichen Seite des Gesamtbildes anwenden läßt, und eine kurze Übersicht über alle möglichen Typen gegeben hat, untersucht er die psychischen Tatsachen der einzelnen Vorstellungstypen und zwar die Sach- und Sprachtypen, um dann ausführlich die Methoden dieser beiden Typen darzulegen. Aus der eingehenden Untersuchung ergibt sich, daß diese Typen schon im Schulalter des Kindes ausgeprägt sind und eine geistige, beim Unterricht zu berücksichtigende Verschiedenheit der Kinder bedeuten. Ein Sachdenker arbeite mit den inhaltlichen Vorstellungen, werde also der Sache in jeder Weise gerecht, könne aber den sprachlichen Ausdruck nicht finden, weil die sprachlichen Vorstellungen von Natur aus keine nennenswerte Rolle in seinem Denken spielen. Beim Wortdenker sei es umgekehrt; er könne ohne Mühe ein Langes und Breites über den Gegenstand reden, auch wenn er nichts oder wenig davon verstünde. Die Untersuchung habe ferner zu einer Erweiterung des Grundsatzes der Anschaulichkeit im Unterrichte geführt, insofern zahlreiche Kinder die Inhalte als Bewegungs-, Tast-, Druck-, Zug-, Wärme- und Kältevorstellungen aufnehmen und verarbeiten, so daß der Lehrer die Außenwelt außer durch Auge und Ohr auch durch Hand, Hautsinn, Geruch und Geschmack in die Seele des Kindes bringen könne. Das sprachliche Denken trete in seiner bezeichnenden Ausprägung weniger häufig im Kindesalter auf als im späteren. Immerhin sei auch hier manche Beobachtung für den Lehrer wertvoll. So seien es für manche Kinder natürliche Hilfsmittel, beim Schreiben, Kopfrechnen und beim

stillen Nachdenken leise mitzusprechen; das sei keine üble Angewohnheit, sondern eine persönliche Veranlagung. Ähnlich bedingten die verschiedenen Typen des sprachlichen Denkens nicht bloß eine verschiedene Art des Auswendiglernens, sondern sie hätten auch einen verschiedenen Erfolg. Hier gelte es darum auch, neben der Ausbildung der Lehrmethoden die Gewinnung von Lernmethoden im Auge zu haben, dem Kinde zu zeigen, wie am besten das Einprägen vor sich gehe. Der Lehrer werde sich vor manchen Mißgriffen bewahren, wenn er rechtzeitig erkenne, wie sein Sachdenken und die Art seines Gedächtnisses sei, damit er nicht von jedem Kinde fordere, so wie er aufzufassen und zu merken. Er müsse auch wissen, welcher Art der Vorstellungsvorrat bei seinen Schülern sei, an den er anknüpfen und den er sichten und erweitern solle. Je länger er daher seine Schüler habe, desto mehr werde ihm das gelingen. Daraus ergebe sich neben anderen didaktischen und erziehlichen Gründen die psychologische Forderung für das Fortführen der Klassen, soweit es äußere Umstände nur zuließen.

Aber auch diese sonst recht verdienstliche Arbeit leidet äußerlich an dem, was wir schon wiederholt an Arbeiten aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie tadelten; das ist der übertriebene Gebrauch der Fremdwörter. Da finden wir Amnesie, Aphasie, Alexie, Konstanz, Assoziationsmechanismus, Habitus, Korrelat, Basis u. a., da wird von Kompliziertheit, von Reproduktion, von Perseverationstendenz, von visuellen und kinästhetischen Vorstellungen gesprochen; da wird funktioniert und reproduziert, präsentiert und akzeptiert, prävaliert und operiert, modifiziert und respektiert und was dergleichen schöne Fremdwörter mehr sind. Wir meinen, daß auch in streng wissenschaftlichen Arbeiten unsere Muttersprache nicht in solcher Weise mißhandelt zu werden brauchte.

Vom Gegenteil aus, indem er seinen Helden in Schule und Universität nur seine Ehrsucht befriedigen und sogar ehrlos handeln läßt, bis ihn ein Freund über das Ehrgefühl aufklärt, sucht Lippold dem Schüler das wahre Ehrgefühl zu zeigen. Denn der Held ist entschlossen, sein innerstes Wesen von Grund aus umzugestalten, und wendet sich dann, um seine Mitmenschen darauf hinzuweisen, daß sie es als ihre edelste Aufgabe zu betrachten hätten, schon der Jugend das Gefühl für wahre Ehre einzupflanzen, an Lehrer und Erzieher mit einer Schrift über die *Pflege des Ehrgefühls in der Schule.* Da die Arbeit als wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht geschrieben ist, wird man ihr manche Übertreibung zugute halten müssen. Frisch und flott geschrieben, wird sie hoffentlich bei Eltern und Schülern die wünschenswerte Wirkung haben.

Viele Reformversuche, wenn sie auch oft für etwas völlig Neues ausgegeben werden, finden sich häufig, wenigstens in Andeutungen und kurzen Hinweisen, schon bei früheren Pädagogen. Das gilt auch von den Vorträgen, die Just bei Ferienkursen in Jena über *Charakterbildung und Schulleben* gehalten hat, denn Pestalozzi, Kant, Herbart, Ziller haben ihm die Grund-

lage für seine Ausführungen geboten. Gegenüber einer Reihe von Weltanschauungen, welche wie die des Materialismus und des Positivismus, die eines Schopenhauer und Leibniz die Charakterbildung für unmöglich ansehen, spricht er sich auf Grund der Herbartschen Psychologie für die Möglichkeit der sittlichen Bildung des Charakters aus und bezeichnet dann ein kraftvolles, vielseitiges, in sich gefestigtes Wollen, das sich dauernd von den sittlichen Gedanken der Rechtlichkeit, Güte und der inneren Freiheit sowohl in persönlichen, als in gesellschaftlichen Beziehungen bestimmen läßt, das seinen festen Grund und Halt findet in dem Glauben an die Gottheit und an eine in dieser gegründeten sittlichen Weltordnung als das Ziel der Erziehung. Damit nun Gedächtnis des Willens und Beharrlichkeit des Wollens als die Grundlage des Charakters entstehen, hat die Gewöhnung an eine feste Lebensordnung zu erfolgen, muß dem Zögling eine gewisse Freiheit der Bewegung gestattet sein, muß er zur Einsicht in die sittlichen Elementarverhältnisse und damit zu einer lebhaften Empfindung derselben geführt werden, muß diese sittliche Einsicht in ein sittliches Wollen und Streben umgewandelt werden und muß endlich die Ausbildung bewußter sittlicher Grundsätze und eine Durchdringung des ganzen geistigen Lebens mit denselben bewirkt werden. Diese Stufen der Charakterbildung, der Einfluß, den die Zucht als unmittelbare Einwirkung der Persönlichkeit des Erziehers auf den Zögling ausübt, muß ihren Ausdruck und ihre Betätigung in dem Schulleben finden. Deshalb muß der Zögling in ihm sich wohl und heimisch fühlen, muß durch es das Gefühl der Gemeinschaft unter den Schülern geweckt werden, muß es seinen Zöglingen Gelegenheit zur Selbsttätigkeit geben und in sich die sittlichen Urteile und Grundsätze verkörpern, die der Unterricht ausgebildet hat. Zur Erreichung solcher Ziele sind eigenartige Formen des Schullebens erforderlich. Die erste Gruppe solcher Formen schließt sich an den kulturgeschichtlichen Gang des Unterrichts an und sucht, die Teilnahme an den Bestrebungen und Aufgaben der Menschheit auf ihren verschiedenen Entwickelungsstufen bis zu Versuchen eigener Arbeit fortzuführen. Dahin gehören Schulwanderungen und Schulreisen, die Tierpflege und der Tierschutz, der Schulgarten, die Schulwerkstatt und das Schullaboratorium. Die zweite Gruppe schließt sich an das eigene Leben des Kindes nach seinen persönlichen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Beziehungen und stellt neben die Gelegenheiten zu Versuchen eigener Arbeit Veranstaltungen zur Erholung und Erhebung. Dahin sind zu rechnen das Spiel, die Schulandachten und religiösen Festakte und die Schulfeste, die der Heimatsgeschichte, der Geschichte der Anstalt oder dem Verdienste und dem Andenken eines Lehrers gewidmet sind.

Auch durch Ernis *Psychologische Pädagogik* zieht sich wie ein roter Faden die Bedeutung der Charakterbildung; auch nach ihm liegt in der Vollendung des Charakters das höchste Ziel aller Erziehung. In klarem, übersichtlichem Aufbau behandelt er, nachdem er in der Einleitung eine

Übersicht über die geistige Erziehung im allgemeinen gegeben hat, die Verstandesbildung und zwar ihr Wesen, ihre Mittel und ihr Verfahren und ihren Wert, ferner im besonderen die Pflege der niederen und höheren Erkenntnis, sowie die Pflege der Vernunft und der Phantasie und endlich die Pflege der Hilfskräfte des Verstandes wie Bewußtsein, Apperzeption und Assoziation, das Gedächnis, das Sprachvermögen, die Aufmerksamkeit u. a. Im zweiten Abschnitt erörtert er die Gemütsbildung nach denselben allgemeinen Gesichtspunkten und dann die verschiedenen Arten der Gemütsbildung wie die Bildung der Sinne, das künstlerische Gefühl, das Wahrheitsgefühl, das Ehrgefühl, die religiöse Bildung u. a. Das dritte Buch handelt von der Willensbildung, ihrem Wesen, ihren Mitteln und ihrem Werte, von der Pflege der verschiedenen Triebe und von der Erziehung zum guten Handeln, der sittlichen Bildung. In einem Schlußkapitel wird alles Wesentliche über die Charakterbildung gesagt und das Ergebnis dahin zusammengefaßt, daß nicht das Wissen allein über das künftige Wirken des Mannes entscheide, sondern vielmehr die Gesinnung und das Wollen, die sittliche Kraft und die Idealität des Gemüts, Seeleneigenschaften, die in ihrer Gesamtheit den edlen Charakter, das höchste Ziel aller Erziehung, ausmachen.

Förster erinnert in seinem Buche *Schule und Charakter* daran, daß die Schule mehr denn je auf die Charakterbildung ihre Aufmerksamkeit richten müsse, ohne daß die geistige Bildung darüber zu kurz käme. Sie müsse durch die stärkste Ausnutzung aller ihrer Gelegenheiten die ethischen Grundlagen zur Charakterpflege zu legen suchen. Sie müsse sich die ganze Fülle der den Charakter gefährdenden Gelegenheiten gegenwärtig halten und durch Gegenwirkungen solche Gefahren hintenanzuhalten trachten. So sei vor allem die Lüge zu bekämpfen, indem ein tieferes Ehrgefühl geweckt werde, so geschlechtliches Vergehen nicht durch die neuen Aufklärungsbestrebungen, sondern durch allgemeine und vielseitige Anregung der Willensübung, durch Weckung lebendiger Teilnahme an jeder Art von Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung; die beste Aufklärung sei die Aufklärung über die unerschöpfliche Kraft des Geistes, über die körperlichen Reize und Zustände Herr zu werden.

Erziehung zur Selbstzucht ist darum auch der Grundgedanke in den Ausführungen über die Zucht und den Gehorsam. In bezug auf jene sei nichts gefährlicher, als wenn im Menschen sich die Ansicht festsetze, daß Zucht und Freiheit, Zucht und Menschenwürde unvereinbare Widersprüche seien. Die innere Einheit des Gehorchens mit der Zucht sei nicht nur die Bedingung für deren bildende und erzieherische Kraft, sondern auch die Grundlage aller wirklich schöpferischen Arbeit und Zusammenarbeit. Unter Schonung des Persönlichen im Menschen sei größte Straffheit damit sehr wohl vereinbar. Im folgenden rückt er dann die freiheitliche Bedeutung des Gehorsams ins rechte Licht. Er tritt der neuen Freiheitspädagogik scharf entgegen. „Die Individualität muß sterben, wenn die Persönlich-

keit auferstehen soll, oder jene muß zu vollkommener Unterwerfung gezwungen werden, wenn die höhere Persönlichkeit zur Herrschaft kommen soll." Die Verzärtelung der Eigenart des einzelnen sei zweifellos die größte Gefahr für eine wirkliche Charakterbildung. Hinter individuellen Bestrebungen und Neigungen des Kindes solle die Schule nicht herlaufen; die könnten zu Hause gepflegt werden. Die Schule sei dazu da, dem Einzelwesen gegenüber eine die Gesamtheit berücksichtigende Ordnung der Arbeit und der Bildungsmittel geltend zu machen. Gerade der sog. „individuelle" Wille bilde das größte Hemmnis für das Persönlichwerden und die Selbständigkeit des Menschen, weil eben dieser Wille in so hohem Maße von äußeren Reizen und Einwirkungen oder von vorübergehenden Einfällen bestimmt werde. Verf. zeigt dann, wie sich Gehorsam und Freiheit auch in der Schule versöhnen lassen, und wie die Schulzucht — er zieht hier wie auch sonst die amerikanische Pädagogik zum Vergleiche heran — durch die Achtung des Menschen im Kinde gehandhabt werden könne. Wenn er hier aber auf jede körperliche Züchtigung verzichtet wissen will, weil sie die Selbstachtung verletze, so vergißt er da zu sehr die Wirklichkeit; denn in bestimmten Fällen wird die Schule niemals die körperliche Strafe entbehren können, so wichtig es auch ist, das Vertrauen zu wecken und die Selbstachtung zu pflegen.

Auch Gurlitt hat sein Buch *Erziehung zur Mannhaftigkeit* in den Dienst des Kindes gestellt, dem wieder auf unserem heimischen Boden wohl werden solle. Aber kein ruhiges Abwägen, kein besonnenes Hinarbeiten auf ein klar erkanntes Ziel, keine objektive Darstellung, keine Anerkennung des immerhin noch vielen Guten in unserem Erziehungswesen, sondern rücksichtslose Sprache, ein stürmisches Draufgängertum, schonungslose Angriffe auf Einrichtungen und Personen; Anklagen über Anklagen, aber kein Weg, auf dem die Zukunftschule verwirklicht werden könnte. „Mit dem endlosen Schuldrill, den Prüfungsnoten, mit der unehrlichen Anbetung von verstorbenen Formeln in Glauben und Politik und mit der Anbetung des äußeren Erfolges, mit dem altklassischen Idealitätsschwindel, mit aller brutalen Vergewaltigung der Menschen, mit der feigen Unterwürfigkeit und der erlogenen Demut, mit dem Lug- und Trugsystem, durch das sich die überbürdete und gehetzte Jugend mit den sog. Schulpflichten abfindet, mit all dem morschen Plunder wollen wir aufräumen." Wenn nur nicht mit dem Morschen dann auch so manches Gute und Gesunde fortgeschwemmt würde! „Wir müssen den durch Unkraut überwucherten Boden erst wieder urbar machen, auf daß darauf ganze, gesunde, aufrechte Menschen erwachsen können." „Wir wollen den Mund weit auftun und unsere Menschen- und Manneswürde fordern." „Wir wollen, daß uns und unseren Kindern wohl werde auf unserem heimischen Boden. Wir wollen darauf als Herren leben, nicht als nur Geduldete, als Verfolgte, Gequälte oder als Knechte." Und doch trotz aller Übertreibungen, trotz des Maßlosen ein frisch und lebhaft — wie oft ist sehr wir-

kungsvoll die Form des Zwiegesprächs gewählt — geschriebenes Buch, das aus einer ehrlichen Überzeugung heraus entstanden ist, das den Leser bis zum Schlusse fesselt, und das jeder Jugenderzieher lesen sollte. Man nehme nur Abschnitte wie die über das deutsche Mannesideal in der Geschichte, über die Kirche, über den Beamten als Erzieher zur Mannhaftigkeit, und man wird finden, daß der Verf. hier oft ins Schwarze getroffen hat. Reichlich läßt er seine Gewährsleute zu Worte kommen. Daß unter ihnen die radikalen Schriftsteller wie Harden und Ellen Key besonders gerne berücksichtigt sind, erklärt sich aus dem Standpunkt des Verf.; aber mit dem Triumph der „geistigen Hosennaht“, dem Satyrspiel des „Hauptmanns von Köpenick“, hätte er uns verschonen sollen.

Von den drei Vorträgen Oppenheims verdient derjenige über *Nervenkrankheiten und Lektüre* Erwähnung, weil er zeigt, wie durch Herumstudieren in Blättern und Büchern die Ausbildung hypochondrischer Vorstellungen gefördert wird, welche Gefahren durch unsere neuere Literatur, namentlich durch die Tagespresse den Nervösen und nervös Veranlagten drohen, indem sie den hypochondrischen Gedanken und krankhaften Befürchtungen, namentlich durch Berichte über Raub-, Lust- und Selbstmord, reiche Nahrung zuführen. Darum ist es die wichtigste Aufgabe der Erzieher, die psychische Lebensweise der ihnen anvertrauten Personen mit aller Sorgfalt zu überwachen. Bedeutsamer noch ist der zweite Vortrag über *Nervenleiden und Erziehung*. Ohne weiteres leuchtet die Bedeutung der Erziehung für die Gesundheit des Nervensystems ein. Aber wie vermag sie da, wo die Anlage zur Nervosität bei der Geburt vorhanden ist, die Entfaltung dieses Keimes zu verhüten, welche Erziehungsart bringt ihn zur üppigsten Entwickelung, wie können die bei der Erziehung in Wirksamkeit tretenden Mächte auch da, wo eine erbliche Anlage fehlt, die Nervosität unmittelbar hervorbringen? Das sind die Fragen, auf die der Verf. auf Grund einer reichen Erfahrung die Antwort geben will. Es sei hier nur hervorgehoben, daß es als Vorbeugungsmittel die Ausbildung der Kräfte und Eigenschaften gilt, die bei der Beherrschung der Affekte in Wirksamkeit treten, daß Beispiel und Nachahmung für die Entwickelung des kindlichen Nervensystems von großer Bedeutung sind, daß Reiz und Genuß zur rechten Zeit geboten und der Empfänglichkeit des Alters angepaßt werden müssen, daß den Kern und Schwerpunkt jeder Erziehung die ethische bilden muß, daß alles, was den Charakter bildet, was den Willen stark und fest macht, auch der Erhaltung der Nervengesundheit dient, daß es gilt, den Sinn für die Natur zu wecken und zu pflegen, und daß die Empfänglichkeit für die veredelnden und erhebenden Eindrücke des Kunstgenusses sorgfältige Pflege verdient. Mit Recht wird die in gewissen Gesellschaftsschichten herrschende Unsitte beklagt, Kinder in den ersten Jahren der Entwickelung zugleich zwei oder gar drei Sprachen erlernen zu lassen, indem das deutsche Kind eine französische und englische Bonne erhält. Im dritten Aufsatz bespricht Verf. *Die ersten Zeichen der*

Nervosität des Kindesalters und weist auch hier nach, wie durch die rechte Art der Erziehung und der Behandlung die üppige Entwickelung der vorhandenen Keime verhindert werden kann.

Gegen die Art und Weise, wie Griesbach in seinem Aufsatz über den *Umfang und die ermüdende Wirkung der Schularbeiten* vorgegangen ist, wendet sich in ZG. Königsbeck und widerlegt dessen Ausführungen, ohne jedoch zu verkennen, daß eine gewisse Überbürdung der Gymnasialjugend vorhanden ist. Eine solche Art des „Überbürdungsrummels“ verstimme Eltern, Schüler und Lehrer, trübe das Verhältnis zwischen Schule und Haus und impfe den Schülern Ansichten über Schule und Lehrer ein, die den Freund der Nation mit schwerer Sorge erfüllen müßten. Unsere Schüler müßten ja zu dem Glauben kommen, daß Lasten, wie sie früher niemals zu tragen gewesen wären, in steter Steigerung auf ihre Märtyrerschultern gebürdet würden, wenn ihnen solche Aufsätze in weit verbreiteten Zeitschriften immer und immer wieder zu Gesichte kämen.

Den für den Unterrichtszweck angewandten Maßregeln entsprechen nicht immer die gewünschten Wirkungen, so daß diese eingeteilt werden können in solche, die dem Unterrichtszwecke entsprechen, und solche, die lediglich als *Nebenwirkungen* der benutzten pädagogischen Maßregeln auftreten. Jene kann man Wirkungen ersten, diese solche zweiten Grades nennen. Weil letztere, obwohl manche von ihnen nachhaltig die Entwickelung des Kindes beeinflussen können, wenig beachtet zu werden pflegen, so hat sie Baade zum Gegenstande einer eingehenden Untersuchung gemacht. Sie können auf dreifache Weise Bedeutung erlangen. Sie können Gegenstand eines pädagogischen Zieles werden und so zu Wirkungen ersten Grades erhoben werden. Sie können sodann die Entstehung jener Wirkungen fördern oder hemmen und endlich, ganz abgesehen davon, ob einer der beiden ersten Fälle vorliegt, dadurch von Einfluß sein, daß sie überhaupt auftreten, daß also auf ihre Erzeugung eine gewisse Kraft verwendet wird. Die diesen Fällen entsprechenden Erscheinungen, wie die Übung des Gedächtnisses, die Empfänglichkeit der Schüler, die Fragen nach der Art des Lernens beweisen die Bedeutung der Nebenwirkungen für den Unterricht.

Die „Ermüdungsmessungen“ haben den Anlaß zu der Arbeit gegeben; da aber die ihnen entgegengebrachte Teilnahme weniger der Ermüdung als der Empfänglichkeit gilt, so hat Verf. den Schwerpunkt seiner Untersuchung ganz in diese verlegt. Aus der Fülle der zu bearbeitenden Sonderaufgaben hebt er zwei heraus: die Ausführung eigener Versuche, um die Schwierigkeiten und Fehlerquellen derartiger Untersuchungen kennen zu lernen, und die kritische Bearbeitung der einschlägigen Literatur auf Grund der bei den Versuchen gemachten Erfahrungen. Die Versuche hat Verf. an einem Lehrerseminar mit jungen Leuten im Alter von 17—20 Jahren und mit Zöglingen der mit ihm verbundenen Übungsschule vorgenommen. Als Unterrichtsgegenstand wurde das Rechnen benutzt.

Als eine neue Wissenschaft darf die Kinderforschung, die möglichst genaue Erforschung der leiblichen und geistigen Entwickelung des Kindes oder richtiger des jugendlichen Menschen überhaupt nach ihren einzelnen Seiten und Stufen bezeichnet werden, wenn auch, wofür die Jb. den Beweis liefern können, die Anfänge in eine frühere Zeit zurückreichen. Denn das Kind ist für die Forschung ein Gegenstand von unvergleichlichem Werte. Es war deshalb ein glücklicher Gedanke, Psychologen und Physiologen, Hygieniker und Psychiater, Pädagogen, Geistliche, Richter, Verwaltungsbeamte und Freunde und Beobachter der Jugend zur Förderung der wissenschaftlichen Erkenntnis der Kinderwelt zu einem Kongreß zusammenzurufen. Dieser, auf das deutsche Sprachgebiet beschränkt, hat anfangs Oktober 1906 in Berlin stattgefunden, aber nicht nur die *Kinderforschung*, sondern auch die *Jugendfürsorge* in den Bereich seiner Beratungen gezogen. Mit gutem Grunde hat er dem breiten Gebiet der Theorie auch das der Praxis angeschlossen: denn jene bekommt doch erst durch die praktische Verwertung ihren Wert und ihre Bedeutung. Der recht umfangreiche, sorgfältig bearbeitete Bericht gibt ein klares Bild von den Verhandlungen und kann allen, die jenen beiden Gebieten der Erkenntnis wissenschaftliche Teilnahme entgegenbringen, nur warm zum Studium empfohlen werden. Hier kann zur Kennzeichnung der Tagung nur auf einzelnes hingewiesen werden. Meumann sprach über die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung, Ufer über das Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik, Archenhold über die Bedeutung des Unterrichts im Freien in Mathematik und Naturwissenschaften, Gutzmann über soziale Fürsorge für sprachgestörte Kinder, von Rohden über jugendliche Verbrecher. Vielfach knüpfte sich an den Vortrag eine eingehende Besprechung. Mit dem Kongreß war eine Ausstellung verbunden von allem Sehens- und Wissenswerten, was einen Begriff von dem gegenwärtigen Stande der Arbeiten auf den Gebieten der Kinderforschung und Jugendfürsorge vermitteln konnte.

Seit einiger Zeit hat in der Pädagogik die Frage der *Aussagefähigkeit der Kinder vor Gericht*, der Aussagepsychologie, lebhafte Teilnahme erregt. Die rechtswissenschaftliche Presse beteiligt sich lebhaft an dem Für und Wider dieses jüngsten Forschungsgebietes, und die Folgerungen, die Wilh. Stern und seine Mitarbeiter aus ihren Untersuchungen gezogen haben, gewinnen bei Pädagogen, Psychologen und Juristen immer mehr Boden. Um die Bedeutung des Gegenstandes für den Lehrer zu erkennen, genügt der Hinweis auf die häufig schwer belastenden Aussagen der Kinder vor Gericht, wenn es sich um eine Anklage wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts handelt. Es wird deshalb die Darstellung Michels vielen recht willkommen sein.

In überzeugender Weise wendet sich Förster gegen die aufgeklärten Pädagogen, die sich in der Aufklärung über geschlechtliche Dinge nicht genug tun können, besonders gegen die Frauen, die, wie kürzlich noch

Ellen Key für die freie Liebe eintreten, obwohl doch deren „ganzes Lebensglück davon abhängt, daß die erotischen Triebe des Mannes durch feste Ordnungen erzogen werden". „Wenn man heute liest, daß Damen, die über geschlechtliche Aufklärung schreiben, sich dabei über die alte charaktervolle Ethik lustig machen und von einer Erdrosselung der Triebe reden, wo es sich doch um jene elementare Zucht handelt, die eben zur Freiheit führt, da kann man wirklich sagen: Herr, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun." Aber nicht in dieser berechtigten Bekämpfung der neuen Aufklärungspädagogen liegt die Bedeutung dieser beachtenswerten Schrift, sondern in dem, was für die Schule wertvoll ist. Darum sei sie allen Lehrern und Erziehern empfohlen.

In einem heldenhaften Christentum sei schon allein das große Gegenmittel gegen die „entfesselten Triebe" gegeben. Wer die *Sexualpädagogik* von der *Sexualethik* loslöse, der baue in die Luft. Die Persönlichkeit könne gegen die sinnlichen Triebe gesichert werden allein durch die Erziehung des Willens zur Selbstbeherrschung und Charakterstärke. „Nicht die Warnung vor außerehelichen Verbindungen, sondern in erster Linie das Positive, die Darstellung dessen, was die monogamische Einrichtung als schützende Charaktermacht gegenüber der Triebwelt bedeutet", solle den Mittelpunkt aller Aufklärung bilden. Diejenige Sexualpädagogik sei die beste, die nur das Allernotwendigste über geschlechtliche Dinge redet, die alle diejenigen Charakterkräfte und Gewohnheiten zu wecken verstehe, welche den jungen Menschen von selbst in die richtige geistige Haltung den erwachsenden Trieben gegenüber setzen. Nachdem Verf. so nachdrücklichst auf die Willenspädagogik hingewiesen hat, macht er auf andere Kräfte aufmerksam, die für den behandelten Gegenstand wichtig sind, auf die Entwickelung des Ehrgefühls, auf die Hygiene der Phantasie, auf das Gefühl der Ritterlichkeit gegen das weibliche Geschlecht, auf die Gewöhnung an ablenkende körperliche Arbeit und auf die Religion als die größte sexualpädagogische Kraft.

Daß die Schule die Pflicht hat, ihre *Schüler auch nach dem Eintritt ins Leben vor sittlichen Verirrungen zu bewahren*, wird kaum mehr bestritten. Eine neue Zeit stellt auch der Schule neue Aufgaben. Über das Wann? und Wie? der Belehrungen gehen die Meinungen noch auseinander. Die Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz hält die vorbeugende Aufklärung über geschlechtliche Dinge vor dem Pubertätsalter, wenn sie auch an und für sich ratsam sei, nicht für angebracht wegen der Gefahr, daß hier mehr Schaden als Nutzen gestiftet werde, und will sie der Einzelbelehrung durch die Eltern überlassen wissen. Dagegen erscheint ihr eine Belehrung vom Standpunkte der Schulgesundheits- und Sittlichkeitslehre unter Beachtung gesunder pädagogischer Grundsätze im vorgeschrittenen Pubertätsalter — etwa auf O. II — wünschenswert und für die Reifeprüflinge vor ihrem Eintritt ins Leben notwendig. Die Belehrung werde am besten einem Arzte von pädagogischem Takte und vertrauenswürdiger

Persönlichkeit anvertraut und finde am zweckmäßigsten zwischen Reifeprüfung und Entlassung statt. Die Urteile über solche Belehrungen lauten durchweg günstig. Seit mehreren Jahren erhalten auch die Reifeprüflinge der höheren Schulen in der Stadt Braunschweig solche Belehrungen durch einen Arzt, der sehr geschickt und wirkungsvoll darzulegen versteht, daß die Forderungen der Gesundheitslehre sich mit denen der Ethik und des Christentums decken. Überall wird der Erfolg sehr wesentlich von dem Takte des Arztes abhängen, und seine Ausführungen werden stets eine größere Wirkung haben als die eines Direktors oder Oberlehrers, weil er sie durch zweckmäßig und vorsichtig gewählte Beispiele aus seiner Erfahrung unterstützen kann. — *Die sexuelle Aufklärung der Jugend* hat Rosenthal vom ärztlichen, Witte vom geistlichen und Kemsies vom pädagogischen Standpunkte aus behandelt.

Eine eingehende Erörterung hat sich an den ausführlichen Bericht geknüpft, der der Direktoren-Versammlung in Hannover über die Frage: *Wie hat die Schule für die Gesundheit ihrer Zöglinge zu sorgen?* erstattet worden ist. Hier sei hervorgehoben die Forderung, daß in allen Klassen künstliche Beleuchtungsanlagen einzurichten seien, daß jeder Überfüllung der einzelnen Klassen, sowie der ganzen Anstalt unbedingt vorzubeugen sei und zwar durch Herabsetzung der zurzeit zulässigen Höchstzahlen für die einzelnen Klassen und durch Festsetzung einer mäßigen Höchstzahl für die ganze Anstalt. Für kleine Städte werden Alumnate, in enger Verbindung mit einer einzelnen Anstalt stehend und geleitet von einem Mitgliede des Lehrkörpers, empfohlen. Die Unterrichtsziele in den einzelnen Klassen sollen wieder einmal herabgesetzt werden. Der wissenschaftliche Unterricht ist auf den Vormittag zusammenzulegen. Von den Lehrern wird eine schulgesundheitliche Vorbildung verlangt. Die Belehrung soll sich insbesondere auch auf die psychisch-pathologischen Erscheinungen unter den Schülern erstrecken. Ein Schularzt sei wünschenswert, der als dem Anstaltsleiter unterstellter Beirat auf Grund einer genauen Dienstanweisung die hygienischen Verhältnisse des Schulhauses und den Gesundheitszustand der Schüler überwachen müsse. Unterweisungen in der Gesundheitslehre sollen in allen Klassen dem naturwissenschaftlichen Unterricht planmäßig eingegliedert werden. Belehrungen reiferer, zumal abgehender Schüler über die Gefahren des Geschlechtslebens außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit werden empfohlen, wenn die Eltern mit ihnen einverstanden sind.

Die Frage: *Wie gewinnen wir die Schüler für die Schule?* ist neuerdings mehrfach gestellt und zu beantworten versucht worden. Weimer sieht das Heil der Schule nicht in äußeren Reformen, so notwendig sie auch manchmal sein möchten, sondern in einer Reform des menschlichen Herzens. Wo sie nicht einsetze, da sei jede Verbesserungs- und Neugestaltungsarbeit eitel Stückwerk, da würden nur neue Lappen auf ein altes Gewand gesetzt. Und von solchem Gesichtspunkte aus schildert er in

frischer, klarer, herzlicher Weise, wie man für die Jugend ein Herz haben könne, ohne daß man der so vielfach empfohlenen Verweichlichungstheorie verfalle, die so leicht vergesse, daß die Jugend zum Fleiß und Gehorsam, zur Pflicht und Arbeit erzogen werden müsse, wenn das Vaterland nicht in Gefahr kommen solle, in 10 Abschnitten, wie der *Weg zum Herzen des Schülers* gefunden werden kann, und welche Hindernisse dabei zu überwinden sind. So schön sich aber auch die Ausführungen lesen, manchmal scheint Verf. doch zu sehr seinem idealen Gedankenfluge gefolgt zu sein. Denn hart im Raume stoßen sich die Sachen. Ob Ellen Key und Gurlitt wohl vollwertige Zeugen sind? Ob die Forderung wohl richtig ist, daß der Schüler keine Furcht vor dem Lehrer haben solle? Ob sich Liebe, Geduld und Vertrauen als selbstverständliche Eigenschaften beim Lehrer finden, oder ob nicht doch mehr Rücksicht auf sein Temperament genommen werden muß, als es Weimer tut? Das sind so einige Fragen, die mir beim Lesen des vortrefflichen Buches aufgestoßen sind, und die Verf. doch zu wenig oder gar nicht berücksichtigt hat.

Die Frage: *Mit welchen Mitteln die Schule erfolgreich auf die Eltern ihrer Zöglinge einwirken und ein ersprießliches Zusammenarbeiten von Schule und Haus herbeiführen könne*, ist in der Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein sehr eingehend behandelt worden, ohne daß wesentlich Neues dabei herausgekommen ist. Richtig wird betont, daß das Verhältnis zwischen beiden ein Vertrauensverhältnis sei; Vertrauen gegen Vertrauen, und alles andere werde sich leicht ergeben. Dies Vertrauen der Eltern zu gewinnen, solle die Schule kein Mittel unversucht lassen. Sie solle deshalb das Haus möglichst wenig mit Unterschriften behelligen und diese z. B. für schriftliche Arbeiten nur herbeiführen, wenn die Eltern ausdrücklich einen solchen Wunsch geäußert haben. Auch sei die persönliche Aussprache mit den Eltern in der Schule ein gutes Mittel, um auf die Eltern einzuwirken. Elternabende möchten nach örtlichen Verhältnissen und Bedürfnissen ganz gut wirken können. Ebenso könnte die Schule den Eltern durch die Jahresberichte näher treten. Daß dies durch gelegentlich eine pädagogische oder didaktische Arbeit enthaltende Beilagen zum Jahresbericht gefördert werden könne, bezweifle ich. Solche Arbeiten werden unter hundert von kaum einem gelesen. Die Hauptsache ist und bleibt, daß die Schule Vertrauen zu den Eltern hat und diese die Überzeugung gewinnen, daß ihre Kinder von der Schule gerecht behandelt werden.

Berg weist in einer Besprechung der Pflichten *des Hauses und der Schule* zur harmonischen Ausbildung des Kindes jenem den größeren Teil der Arbeit zu und sucht von diesem Standpunkte aus die Rechte und Pflichten beider neu abzugrenzen.

Tews kennzeichnet die *Moderne Erziehung in Haus und Schule*, indem er das Erziehungswesen als die Ausstrahlung der geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte dieser Zeit, dieses Volkes, dieses Hauses auf die Ju-

gend auffaßt. Er schafft sich daher die Grundlage für seine Ausführungen durch einen Vergleich unseres Zeitalters mit den früheren und findet, daß starke Stützen für die Erziehung des jungen Geschlechtes niedergesunken sind. Unter der Frage, ob dies Geschlecht uns einst beerben und unsere Arbeit fortsetzen könne, betrachtet er dann einzelne Gebiete der Erziehung. Dabei sucht er die Irrwege und Irrtümer aufzudecken, um so den rechten Weg zum Ziele zu finden. Er begleitet das Kind vom Lebensmorgen in der Familie hin zur Schule, kennzeichnet diese in ihren Aufgaben, Mitteln und Erfolgen, bespricht der Schuljahre Last und Leid, die religiöse Frage, die Vereinigung der Geschlechter in der Schule, die Erziehung der Armen am Geiste und die der reiferen Jugend. Er läßt seine Darlegungen in folgenden beachtenswerten Worten ausklingen: „Die Erziehung der Völker beginnt nicht bei der Jugend, sondern bei den Erwachsenen. Die Entartung der Völker nimmt ebensowenig bei der Jugend ihren Anfang. In dem jungen Geschlecht setzt sich nur fort, was sich bei den im Leben stehenden entwickelt hat. Reichtum und Müßiggang bei dem gewordenen kommen als wirtschaftliche, geistige und sittliche Entartung bei dem nächsten Geschlechte zum Ausdruck. Wir sind die Lehrer und Erzieher des jungen Geschlechts nicht durch das, was wir sagen und befehlen, sondern durch das, was wir sind und tun, was wir als Kinder unserer Zeit und hoffentlich als Männer und Frauen, als lebendige Persönlichkeiten bedeuten. Wer sich nicht entschließen kann, so zu leben, wie er wünscht, daß die Jugend, die er erzieht, mit und nach ihm lebt, soll sich nicht über Mißerfolge bei seinen Schülern und Kindern beklagen."

Während bis vor nicht langer Zeit die Schule zu ihrer vornehmlichsten Pflicht des erziehenden Unterrichts vielen Leuten gar nicht genug von der Erziehung des Elternhauses übernehmen konnte, glaubt Weber beobachtet zu haben, daß viele Eltern die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder als ein besonderes, ihnen zukommendes Recht anzusehen beginnen, das sie sich in möglichst umfassendem Maße sichern wollen. Die Stellung der höheren Lehrer zu einer *Elternvereinigung*, wie eine solche sich in München gebildet hat, habe sich nicht nach dem Umfange der Bewegung und der Zahl der Mitglieder, sondern nach deren Zielen und Bestrebungen zu richten. Er weist mit Recht die Forderung zurück, daß Eltern über Festsetzung des Zieles, Umfanges und der Methode des Unterrichts einer Schulgattung mitzusprechen hätten, da der Lehrer Herr in der Schule sein und bleiben müsse, und empfiehlt ein Zusammenarbeiten von Eltern und Schule in dem Sinne gegenseitiger Aufklärung, einer innigen Fühlung, durch die Wünsche und Anregungen gegenseitig ausgetauscht werden könnten, z. B. über geschlossenen Vormittagsunterricht, über Einrichtungen zur besseren Körperpflege der Schüler, über Fragen der allgemeinen und der Schulgesundheitspflege u. a.

Guttmann hat in ZöG. auf Grund von 327 Jahresberichten eine ausführliche Übersicht über *Die körperliche Erziehung an den österreichi-*

schen Mittelschulen in 1906 geliefert. — Die Vorträge, die auf Veranlassung eines katholischen Ausschusses im *Pädagogischen Kursus in Salzburg* gehalten sind, hat Danner veröffentlicht. Hornich sprach über wechselnde und bleibende Erziehungsideale, Habrich über Willensfreiheit und Willensbildung, Willmann über logische und didaktische Methodenlehre.

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Nach Leonhardt ist *Wissenschaft* die Begründung des Tatsächlichen. Darin liegen zwei Forderungen. Es müsse eine gewisse Summe von Einzelkenntnissen vorhanden sein; diesen Tatsachenstoff den Schülern darzubieten, sei Aufgabe des Elementarunterrichts. Solle der Unterricht aber wissenschaftlich sein, so müsse der Tatsachenstoff nicht erlernt, sondern begründet, das einzelne nicht gedächtnismäßig auswendig gelernt, sondern aus anderen Tatsachen abgeleitet und entwickelt werden. Darin liege der wissenschaftliche Charakter des höheren Unterrichts. Die Begründung einer Tatsache könne durch Entwickelung oder durch Logik geschehen; jene erfolge in Geschichte, in der Grammatik der Sprachen und in der Naturgeschichte, diese vor allem in der Mathematik.

Schnobels Buch über *Die altklassischen Realien im Realgymnasium* kann im Unterricht für alle die Realien betreffenden Erläuterungen in der Hand des Schülers recht gute Dienste leisten. Dem Abriß der römischen Literaturgeschichte sind Abschnitte über Homer und die griechischen Tragiker angefügt, während die griechische Lyrik unter die römische aufgenommen ist. Von den Schriften Ciceros hätten mehrere ohne Schaden für das Buch fortbleiben können. Im zweiten Teil sind die einzelnen Gebiete der römischen Altertümer für die Zwecke des Realgymnasiums ausreichend zur Darstellung gekommen; um aber das Büchlein auch für die Oberrealschule verwendbar zu machen, wären in der römischen Literatur einige Kürzungen erforderlich; andererseits wäre es z. B. geboten, auch die ältere Zeit der römischen Republik zu berücksichtigen.

Um die Frage nach der für den höheren Schulunterricht geeigneten *Auswahl der altsprachlichen Schriftsteller* zu beantworten, stellt Huemer die Gründe für die wünschenswerte oder gar notwendige Erlernung der alten Sprachen fest. Der Gedanke, daß viele der größten Schriftsteller des Altertums sich in ganz besonderem Grade für den höheren Jugendunterricht eigneten und in diesem Sinne unersetzlich wären, und daß man sie, wenn sie voll wirken sollten, nur in der Urschrift bieten dürfte, das und nichts anderes sei es, womit sich der altsprachliche Unterricht in dem bekannten Umfange noch heute rechtfertigen lasse. Alle anderen Gründe kämen demgegenüber nicht in Betracht, weder die Rücksicht auf noch heute in Leben und Wissenschaft gebräuchliche lateinische und griechische Ausdrücke, noch die Rücksicht auf Theologen, Rechtswissenschafter, Alt-

sprachler, noch der formalbildende Wert wären allein imstande, die alten Sprachen im Unterrichte zu halten. „Nur dann, wenn man vom sprachlichen Kunstwerk als solchem ausgeht, vom sprachlichen Kunstwerk, das einerseits unübersetzbar, andererseits aber, was seinen Bildungswert für die Jugend anlangt, unersetzlich ist, also nur vom ästhetischen Standpunkt aus erscheint die Beibehaltung der altsprachlichen Studien als notwendig.“ Nach diesen Gesichtspunkten werden dann die griechischen und römischen Schriftsteller bestimmt, die von der Schule zu berücksichtigen sind. Das hier gesteckte Ziel könnte jedoch nur erreicht werden, wenn die Lehrer neben der nötigen Fachkenntnis die Gabe individueller Auffassung und feines Kunstverständnis besäßen, wenn vom Gymnasium alle Schüler ferngehalten würden, die ohne jede Eignung für humanistische Bildung es nur wegen der Berechtigungen besuchten, und wenn eine strenge, aber jedes Übermaß der Forderungen vermeidende und alle Täuschungskünste zuschanden machende Klassifikation angewendet würde.

Nachdem Neuendorff nachgewiesen hat, daß Lotze mit der Kantschen Forderung, alle unsere Erkenntnis habe mit der Anschauung durch die Sinne anzufangen, Ernst gemacht habe, und das Wesen der neuen Literatur gekennzeichnet hat, legt er dar, welche *Umwälzungen* sich bei der Begrenzung und Auswahl des Lehrstoffs *in fast allen Unterrichtsfächern* vollzogen hat, in den Fremdsprachen, in Geschichte und Erdkunde, in den naturwissenschaftlichen Fächern, im Zeichen- und Turnunterricht. Besonders gedenkt er auch der Bestrebungen, die unter dem Namen „Kunsterziehung“ zusammengefaßt werden. Auch schriftliche Übersetzungen in der Fremdsprache stellten ethische Werte dar. Der einseitigen Wertschätzung der Extemporalien müsse zugunsten der mündlichen Leistungen Einhalt getan werden, die, weil sie das freie Schaffen forderten, stärker betont werden müßten. Die Schüler müßten aber nicht nur zum Schaffen geistiger Werte angeleitet werden, sondern ihren Willen auch in rein leiblichen Dingen möglichst allseitig betätigen. Verf. bespricht dann die Veranstaltungen, durch die an der Realschule zu Haspe das Gefühls- und Willensleben der Schüler beeinflußt werde, und wie sie gleichzeitig auf eine bei aller Freiheit vernünftige Gestaltung ihres Erholungslebens vorbereitet würden.

Um die vernichtenden Urteile über die *Gymnasien* zu entkräften, weist Fuchs auf Preußens großartige Erfolge in Krieg und Frieden, in Handel und Wandel hin, die es im wesentlichen Männern verdanke, die fast durchweg ihre Bildung im Gymnasium erhalten hätten, ein unzureichender Schluß, weil das Realschulwesen erst in den letzten drei Jahrzehnten einen bemerkenswerten Aufschwung genommen hat und früher fast ausschließlich Gymnasien für die höhere Schulbildung in Betracht kommen konnten. Die alten Sprachen sollen nicht in erster Reihe der formalen Bildung dienen, sondern ein Mittel der geistigen und ethischen Durchbildung sein. Doch sei der Gegensatz zwischen Humanismus und

Realismus stärker geworden; es habe sich ein Gegensatz zwischen den Forderungen der Zeit und der Schule gebildet, der zur inneren Entfremdung des Volkes und der Schüler gegenüber den alten Sprachen führte, über die keine Sentimentalität hinwegtäuschen könne. Dieser Vorgang werde durch die Vielheit der gelesenen Schriftsteller gefördert. Darum sei eine geziemende Beschränkung in der Zahl der Schriftsteller, die strenge Verweisung der Grammatik in den Dienst der Lektüre, eine zweckdienliche Änderung in der Methode dringend nötig. Er gibt das Nähere für das Lateinische alsdann an. Hinsichtlich des Griechischen sieht er den Hauptgrund für die Verdrossenheit im Homer. „Das Homerische und Attische drängen sich wie zwei Blumenstöcke in einem Topfe und rauben sich gegenseitig Raum und Nährboden. Ich bin deshalb der Meinung, daß Homer weichen muß.“ „Was wahrhaftig bildend ist an Homer, die Frische und Natürlichkeit des Denkens und Empfindens, das wird auch in der Übersetzung nicht ganz verloren gehen.“ Was preisgegeben werde, der ästhetische Genuß der ursprachlichen Lektüre, sei stets zweifelhaft gewesen. Die erweiterte und vertiefte Lektüre anderer griechischer Schriftsteller biete reicheren Ersatz für den Verlust. „Aus Liebe zur Sache und aus Liebe zur Jugend hat so ein Gymnasialdirektor gesprochen.“

Die experimentelle Pädagogik will eine Wissenschaft vom arbeitenden Kinde, also von einem Lernenden, nicht eine Wissenschaft für die Lehrenden sein, die ihre Methoden mehr auf Grund von Erwägungen ausbauen. Deshalb ist Schmidt bei seiner Untersuchung über die Hausaufgaben der Schulkinder auch zu der Frage nach der Beschaffenheit des *Haus- und Schulaufsatzes* gekommen. Nachdem er die Untersuchungen über den Aufsatz im allgemeinen dargelegt hat, geht er näher auf die Haus- und Prüfungsaufsätze ein, teilt die Ergebnisse der in Knaben- und Mädchenschulen angestellten Versuche mit und zieht daraus einige pädagogische Folgerungen, von denen die wichtigste ist, daß Verf. zu einem gänzlichen Fortfall der Aufsätze in der Abgangsprüfung nicht gelangt ist.

Die schriftlichen Klassenarbeiten sollen nach der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz die Schüler zu tüchtigem Können führen, ihnen die etwaigen Lücken in ihren Kenntnissen zum Bewußtsein bringen und sie zu deren Ausfüllung anspornen. Für die Lehrer sind sie ein Mittel zur Prüfung, ob sie den Schülern den Stoff richtig und genügend beigebracht haben, und bilden eine Ergänzung ihres aus dem übrigen Unterricht gewonnenen Urteils über den einzelnen Schüler. Eine Beurteilung, die sich aber von einer rein äußerlichen Berücksichtigung der Fehlerzahl fernzuhalten hat, ist nötig; denn die guten Schüler wünschen sie, und für die schlechteren ist sie ein heilsamer Ansporn. „Bei der Ausstellung der Zeugnisse und der Entscheidung über die Versetzung der Schüler kommen die schriftlichen Klassenarbeiten nur als Ergänzung des aus den übrigen Leistungen und aus der ganzen Persönlichkeit gewonnenen Urteils in Betracht und haben keineswegs eine ausschlaggebende Bedeutung zu beanspruchen.“

Seine im Jenaer Ferienkursus über *Knabenhandarbeit* gehaltenen Vorträge hat Pabst in erweiterter Form in der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" erscheinen lassen. Er hat, weil es sich hier um einen tiefer liegenden Grundsatz des gesamten Erziehungswesens handelt, zur Begründung der Notwendigkeit des Handarbeitsunterrichts den Stoff aus verschiedenen Wissensgebieten unter sorgfältiger Benutzung der umfangreichen Literatur zusammengestellt, so daß ein jeder, der sich über dies für unsere Jugenderziehung leider noch zu sehr vernachlässigte Gebiet unterrichten will, in dem Büchlein alles Wissenswerte findet. Von der richtigen Ansicht ausgehend, daß wir auch in der Frage des Knabenhandarbeitsunterrichts auf die Grundfragen unserer Erziehung und auf die Grundlagen unserer Kultur zurückgehen müssen, begründet Verf. seinen Gegenstand zunächst aus der Kulturgeschichte, aus der Psychologie und aus den Forderungen der Unterrichtslehre, bespricht dann die Stellung, die die Pädagogen von Comenius bis zur Gegenwart zu dem Arbeitsunterricht eingenommen haben, hebt weiter seine Bedeutung als Erziehungsmittel außerhalb der Schule und in Anstalten besonderer Art, sowie in der Schule und im Lehrerseminar hervor und gibt endlich die Systeme und Methoden an, die in verschiedenen außerdeutschen Ländern beim Handfertigkeitsunterricht angewendet werden.

Dorn beantwortet die Frage, *wie dem mechanischen Arbeiten der Schüler entgegenzuwirken sei.* Dabei beschränkt er sich auf die Schriften der alten Griechen und Römer. Ihren Wert sieht er in der Übermittlung wertvoller Kulturgüter und beschäftigt sich deshalb dann mit der Frage, wie die Gedankenwelt und Kultur derselben an unsere Jugend heranzubringen sei. Als sehr nachteilig verwirft er die sog. Präparationsbücher, weil sie die Schüler verleiteten, ganz gedankenlos die Übersetzungen der Redewendungen in sich aufzunehmen.

Für den muttersprachlichen, aber auch für den fremdsprachlichen Unterricht ist es wichtig, daß die Kinder von unten herauf zum richtigen Gebrauch ihrer Sprachwerkzeuge angeleitet werden. Die Klagen über leises Sprechen sind allgemein. Wittmanns Ausführungen über *Das Sprechen in der Schule* verdienen darum Beachtung, da durch Befolgung der empfohlenen Maßnahmen sicher vieles gebessert werden kann.

Rollers Arbeit über *Hausaufgaben und höhere Schulen* ist besonders wertvoll durch die Äußerungen der obersten Schulbehörden der deutschen Bundesstaaten in der Hausaufgabenfrage. Auch hat er für seine eingehende Darstellung alle wichtigen zu der Frage veröffentlichten Arbeiten benutzt. Seine Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, daß als Hausarbeit nichts aufgegeben werden dürfe, was nicht in der Schule gründlich durchgearbeitet und vorbereitet worden sei, daß die Hausaufgaben also gleichsam aus dem Unterricht herauswachsen und sich ihm eng anschließen müßten. Die Hausaufgaben seien auf das geringste Maß zu beschränken, das eben nötig sei, um die für den Unterricht erforderliche Ergänzung zu schaffen, daß sie

aber in keiner Weise als Ersatz der Schularbeit aufzufassen seien. Für die Einschränkung der Hausarbeiten empfehle es sich, für die unteren und mittleren Klassen wenigstens einerseits die sprachlich-geschichtlichen und andererseits die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer tunlichst in eine Hand zu legen. Mit Recht sieht er einen wichtigen Grund für die Überbürdungsklagen darin, daß der höheren Schule zu oft Schüler zugeführt werden, die ihrer Neigung und Begabung nach nicht in sie gehören. Selbst den aufrichtig gemeinten Ratschlägen gegenüber blieben die Eltern taub und verständnislos. Was Eitelkeit und Unverstand der Eltern verschuldeten, dafür werde dann der höheren Schule die Verantwortung zugeschoben. Diese besitze noch kein Mittel, solche ungeeigneten Schüler fernzuhalten. Sie solle aber von der Zwangsmaßregel, daß Schüler über ein bestimmtes Alter hinaus nicht in eine Klasse aufgenommen werden könnten, unnachsichtlicher, als vielfach geschehe, Gebrauch machen.

B. Lesestoff.

Ein herzerquickendes Buch, dieser so kühn einherstolzierende *Papierne Drache* von Otto Anthes, voll treffenden, gesunden Humors, unter dem aber überall der Ernst, mit Irrtümern aufzuräumen und Verbesserungen den Weg zu bahnen, hervorleuchtet. Wie köstlich weiß Verf. zu schildern, wie dichterische Kunstwerke in der Schule nicht behandelt werden sollen, wie schlägt er auf den Drachen im deutschen Aufsatz ein, und welche Wahrheiten sagt er in der Regelmühle von der deutschen Sprachlehre. Freilich Übertreibungen sind genug da; aber soll die Satire wirken, so sind sie unvermeidlich. So ziehen die drei schlanken Windspiele — Windhunde sind sie gescholten worden — ihre Straße, um zu verkünden, daß das Deutsche kein Fach wie andere Fächer sei, daß der deutsche Unterricht sein Ziel nicht von ferne erblickt, wenn er sich damit begnügt, ein Sprachunterricht zu sein wie der Unterricht im Lateinischen oder Französischen, sondern daß es gelte, an die Stelle des Unterrichts von der deutschen Sprache einen solchen vom deutschen Wesen zu setzen, d. h. zugleich in der Schule einen Platz zu finden, wo alle Bächlein und Rinnsale geistigen Lebens zusammenfließen und geläutert werden können, wo der Schüler gebildet werde zu einem Menschen von stammhafter, volkstümlicher Kultur.

Bald ironisch, bald scharf kritisch singt ein deutscher Magister in seinen *Schulpolitischen Dichtungen* von dem klerikalen und bureaukratischen Drucke, von Rückständigkeit in der Lehrerbesoldung und der Lehrerbildung, von dem Hochmut des Oberlehrers, vom Ordenssegen und anderen schönen Dingen, um so dem Vaterlande einen Lehrerstand schaffen zu helfen, der ein wirtschaftlich gesichertes Dasein habe und gesellschaftlich voll bewertet werde, auf daß er seine ganze Kraft seinem hohen und herrlichen Berufe widmen könne.

In schlichter Darstellung lenkt Johannesson die Aufmerksamkeit der Eltern auf die *Jugendlektüre*, die sorgfältigst zu überwachen sei, da

die weiche Seele der Jugend den Einwirkungen des Lesestoffes am leichtesten zugänglich sei. Er weist nach, wie schlechte Bücher zur Verwirrung, Verwilderung und Verwahrlosung führen und dem sittlichen Empfinden und dem ästhetischen Sinne dauernden Nachteil bringen können. Auch Bücher wie die Jugendschriften eines Nieritz und Franz Hoffmann seien ohne literarische Bedeutung und für die Bildung des ästhetischen Sinnes wertlos. Er empfiehlt die fleißige Benutzung der Schülerbibliothek, weil sie der Jugend am besten die Segnungen eines guten Lesestoffes zuteil werden lassen, und zwar für die unteren Klassen Märchen und Fabeln, Volksbücher und Heldensagen, für die mittleren Indianergeschichten und Seeromane, Reisebeschreibungen und romantische Erzählungen und für die obere Stufe die besten Werke unserer Literatur auch der neuesten Zeit, da gerade ihr die Jünglinge die lebhafteste Teilnahme entgegenzubringen pflegten.

3. Schulfeiern.

In seiner Festrede zu des Deutschen Kaisers Geburtstag über *Werden und Wesen der Humanität* beantwortet Reitzenstein zunächst die Frage, woher das Idealbild des Humanismus, der Begriff des echten Menschentums, stamme, dahin, daß erst die Römer aus dem Begriffe des Menschenwürdigen und Rohen das positive Bild des echten Menschentums entwickelt haben, und daß im Kreise des jüngeren Scipio der Begriff geprägt, das Ideal gebildet worden sei und zwar auf Grund der Lehren des Griechen Panaitios. Dieser stoische Philosoph habe die Seelenbildung vollendet, die der praktische Staatsmann begonnen habe. Das zeige sich am klarsten in der Auffassung des Verhältnisses von Mann und Weib. Der eigenartige Gebrauch der Worte Menschentum und menschlich sei mit Ciceros Tode wieder verschwunden. Erst als die Neubelebung griechischen Geistes auf das Abendland herüberzuwirken begann, übte das Menschentum wieder seine volle Wirkung aus. Mit Ciceros Augen hatten die Humanisten das Griechentum betrachtet, ihm verdankten sie ihr eigenes Menschenideal, ihm die tiefe Überzeugung von der Einheit des griechischen Geisteslebens und der alles beherrschenden Kraft des Schönheitsempfindens in ihm.

Freudigen und dankbaren Herzens erinnerte Bartsch in seinen *Fest- und Schulreden* die Jugend an die große Zeit von 1870/71, indem er die Schlachten Salamis und Sedan verglich, oder indem er dem Doktrinarismus gegenüber nachdrücklichst die Beibehaltung der hoch und niedrig, jung und alt in ihren Bann ziehenden nationalen Sedanfeier forderte. In anderen Ansprachen gedachte er Bismarcks als des genialen Schöpfers des neuen Reiches und Kaiser Wilhelms I. als der Verkörperung des Ideals des deutschen Mannes, oder er warf einige Streiflichter auf das weite Gedankengebiet, wie es durch das Verhältnis von Schule und Evangelium gegeben ist, oder er feierte den 18. Januar als den Geburtstag des preußischen Königreichs und den 27. Januar als den Tag, der besonders das Ge-

fühl zur Heimat und zum Vaterlande zu wecken und zu beleben geeignet sei. — Seiner Sedanrede legte Lorentz Geibels Wort zugrunde, das er den aus dem Kriege heimkehrenden Deutschen zurief: „Mut und Treue sonder Fehle, Einfalt, die vom Herzen klingt, und den tiefen Zug der Seele, die nach ihrem Gotte ringt“.

Am evangelischen Gymnasium zu *Mediasch* nahm Schuller mit warmen Worten Abschied von der Leitung der Anstalt, die er 24 Jahre innegehabt hatte. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit hatte er stets als das vornehmste Ziel seiner Amtsführung angesehen. Sein Nachfolger Leutschaft sprach sich in seiner Einführungsrede über die Pflichten und den Wirkungskreis des Direktors aus. Bei seiner Einführung als Leiter der Realschule an der Scharnhorststraße zu Düsseldorf betonte Schweigel die erzieherische Aufgabe der Realschule im allgemeinen und ihre Stellung innerhalb der höheren Schulen der Stadt im besonderen. Schmidt hob bei Übernahme der Leitung des Gymnasiums zu Wiesbaden hervor, daß die Beschäftigung mit dem Altertum dem Umfange nach zwar eingeschränkt sei, daß aber für den zielbewußten Lehrer immerhin noch Raum genug bliebe, all den reichen Segen aus ihm zu schöpfen; doch müsse im Betriebe der übrigen Schulfächer der Zielpunkt einer wahrhaft fruchttragenden neueren Bildung immer klarer ins Auge gefaßt und richtungsmäßiger verfolgt werden.

Die *Festschrift zur 50jährigen Jubelfeier* des Gymnasiums zu *Demmin* bringt drei Gedenkreden, die Nietzki an Goethes 150. Geburtstage und an Herders und Schillers 100jährigem Todestage gehalten hat. Weinert untersucht die Quellen über den Aufenthalt Ottos von Bamberg vor Demmin, Brandes Reuters Verhältnis zu W. Bornemanns „Plattdeutschen Gedichten“ und Redlin handelt über Schulagende, Texte und Lieder für tägliche Schulandachten. — In ausführlicher Weise hat Lütke über die *50jährige Stiftungsfeier des Bugenhagen-Gymnasiums zu Treptow a. R.* berichtet. — Zur 100jährigen Schulfeier des *Schottengymnasiums in Wien* haben ehemalige Schüler eine 44 Aufsätze enthaltende *Festgabe* erscheinen lassen. Je nach der Berufsstellung der Verfasser sind die Gegenstände verschieden nach den besonderen Wissensgebieten gewählt. Alle Arbeiten sind ein schöner Beweis für die Zuneigung und dankbare Anhänglichkeit an die Anstalt, in der die Verfasser einst die Grundlage ihrer Bildung gelegt haben. Aus der großen Zahl der Arbeiten seien hier, dem Zwecke unserer Jahresberichte entsprechend, hervorgehoben Scheindlers Beiträge zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österreichischen Gymnasiums. Er weist nach, daß dieses den neuen Forderungen gemäß auf didaktisch-methodischem Gebiete in einem steten Fortschreiten begriffen sei, der sich in allen Gegenständen und Fertigkeiten, besonders auch im Betriebe und Erfolge des altsprachlichen Unterrichts zeige, und daß trotz der nicht geringen Schwierigkeiten die äußeren Erfolge ganz unverkennbar seien.

In seinen *Entlassungsreden* wies Kock die Reifeprüflinge auf die Bedeutung der geistigen Bildung hin, auf die Pflichten der Bürger gegen den Staat, wobei er einen Vergleich zwischen dem Staate des Altertums und der Neuzeit zog, auf die Notwendigkeit und den Wert des Altertums, auf die Freiheit der Eigenschaften des deutschen Mannes, Ehrfurcht, Gewissenhaftigkeit und Liebe zur Wahrheit, auf den Umfang und den Wert des menschlichen Wissens, oder er warnte sie vor eitlem Selbstvertrauen und legte ihnen ans Herz, durch männliche Gedanken, durch sittliches Streben, durch ehrenhafte Taten den Ruhm des Vaterlandes hochzuhalten, seine Macht zu stärken und seine Wohlfahrt zu mehren. Eckardt lenkte die Aufmerksamkeit der Reifeprüflinge auf den Staat hin, auf die große Gemeinschaft, in die sie durch die Geburt gestellt seien, und in der sie sich ihr Lebelang bewegen sollten, und kennzeichnete anderen Verfassungsformen gegenüber die unleugbaren Vorteile der Monarchie. In einer anderen Rede sprach er über den allgemeinen Frieden; in einer dritten beantwortete er die Frage, was den Zögling befähige, später einmal in öffentlichen Angelegenheiten tüchtig zu werden.

Die *Realanstalt am Donnersberge* hatte ihrer diesjährigen Schülerfeier das ältere Städtewesen und Bürgertum in Deutschland zugrunde gelegt. Die Freien Städte, die süddeutschen Städtebündnisse und die Hansa wurden in Vorträgen und Gesängen, in Schauspiel, Musik und Reigen von Schülern vorgeführt. „Der freudige und verständnisvolle Widerhall, den diese bei ihren Hörern weckten, bewies aufs neue, wie förderlich es für Schule und Elternhaus ist, wenn beide sich bewußt werden, daß es ein ihnen gemeinsames Gut ist, das sie mit dem Bildungsschatze der Jugend übermitteln.“

Einen Baustein zu einer Geschichte der Entwickelung unseres höheren Schulwesens können auch die Beschreibungen der Neubauten und die Einweihungsfeiern liefern. Sie zeigen vor allem, wie Staat und Gemeinden bemüht sind, den berechtigten Forderungen in bau- und schultechnischer und in schulgesundheitlicher Hinsicht zu erfüllen. Nicht nur der innere Ausbau, die durch die neuesten Erfindungen gebotenen Fortschritte in der Beleuchtung, Heizung und Lüftung und die äußere Architektur zeugen davon, sondern auch die Ausstattung der Klassenräume und die Stätten für die körperliche Ausbildung der Schuljugend. In *Eilenburg* hat der Ausbau des Realprogymnasiums zur Vollanstalt, in *Köln-Ehrenfeld* die starke Entwickelung des Gymnasiums einen Neubau notwendig gemacht. Die Oberrealschulen zu *Kattowitz* und in *Wilhelmshaven*, die Realprogymnasien zu *Friedrichshagen*, zu *Velbert* und der Ämter *Wanne* und *Eickel*, die städtische Realschule an der Scharn'orststraße in *Düsseldorf* und das Progymnasium in *Nienburg a. W.* haben unter den üblichen Einweihungsfeierlichkeiten neue Bildungsstätten bezogen. Beim Neubau des Johanneums in *Lübeck* verdient die Beschreibung der Unterrichtsräume für Physik und Chemie besonders hervorgehoben zu werden. Bei vielen Neubauten ist

für die Beleuchtung elektrisches Licht, für die Heizung die Niederdruckdampfheizung verwendet worden. Statt der Holzbalkendecke hat man sich oft für die massive Decke mit starkem Linoleumbelag entschieden, weil sie wesentlich billiger und dauerhafter ist, und weil sie den Forderungen der Schulgesundheitspflege weit mehr gerecht wird als jene. Mögen auch diese Neubauten Stätten sein, in denen die Jugend zur aufrichtigen Frömmigkeit, zur treuen Pflichterfüllung und unbedingten Wahrheitsliebe, zu Gehorsam und Fleiß, zur Liebe zur Heimat und zum großen Vaterlande erzogen wird, damit der Knabe und der Jüngling sich dereinst als Mann gern und dankbar der Stätte erinnert, in der er seine erste geistige und körperliche Ausbildung erhalten hat!

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

Zur Beantwortung der Frage: *Wie kontrolliert man die Philologen?* sucht Koch zunächst mit psychologischen Gründen nachzuweisen, daß das Pflichtbewußtsein allein nicht ausreiche, um in jedem Falle pflichtgemäßes Handeln hervorzurufen. Im praktischen Leben sei daher Aufsicht nötig, um zu bewirken, daß, und um festzustellen, ob die Pflicht getan werde. Im höheren Schulwesen seien höhere Beamte zu beaufsichtigen; es komme also in erster Reihe nicht auf Äußerlichkeiten, sondern auf den Unterricht an. Hierbei sei wichtiger festzustellen, wie gearbeitet als was erreicht werde. Die Aufsicht der Oberlehrer, wie sie von außen her durch Kinder, Eltern, Amtsgenossen und die Presse geübt werde, sei wenig wirksam. Daher seien besondere Aufsichtsbeamte erforderlich. Von diesen könne der Direktor auf Umwegen manches erfahren; aber ein wirklich begründetes Urteil könne nur das persönliche Zusehen, also das Hospitieren geben. „Lieber gar kein Hospitieren, als nur ein gelegentliches." Aber nicht nur das Wie des Unterrichts, wobei zu beachten sei, daß es eine allein seligmachende Methode nicht gebe, sondern auch das Was müsse beaufsichtigt werden, zunächst rein äußerlich, ob der Lehrer im Rahmen des Pensums bleibe, wobei die Grenzen recht weit zu stecken seien, vor allem aber, ob das, was gelehrt werde, sich mit dem wissenschaftlich Feststehenden vertrage. Diese Aufsicht werde am besten von Fachmännern ausgeübt, die für jedes Fach für eine oder mehrere Provinzen anzustellen seien. Der Einwand, daß das Ansehen des Oberlehrers durch solche Aufsicht leide, sei nicht stichhaltig. Damit der Direktor mehr Zeit zum Hospitieren habe, seien Schulsekretäre anzustellen. Oberlehrer, die sich unfähig erwiesen, seien aus dem Amte zu entfernen. Die Provinzialschulräte seien zu sehr überlastet, als daß sie eine wirksame Aufsicht führen könnten, daher sei ihre Zahl zu vermehren. Sie sollten aber nicht nur die Lehrer beaufsichtigen, sondern auch die Direktoren und bei diesen darauf

sehen, daß eine Verfügung der vorgesetzten Behörde wirklich durchgeführt sei. Die ziemlich regelmäßige Beaufsichtigung der in den oberen Klassen unterrichtenden Lehrer bei der Reifeprüfung sei nicht ausreichend. Diese könnte man ruhig dem Direktor und den Lehrern überlassen, wenn durch eine gründliche Beaufsichtigung des Unterrichts in der Prima ihre Leistungsfähigkeit festgestellt sei. Auch die Beaufsichtigung durch die Ministerialbehörde genüge nicht, da die Zahl der technischen Räte im Ministerium zu klein sei. Deshalb seien auch diese Stellen zu vermehren. Eine häufigere und eingehendere Beaufsichtigung werde dem höheren Schulwesen und nicht zuletzt den Oberlehrern selbst zugute kommen.

Beier hat in der zweiten bis zum 1. März 1907 fortgeführten Bearbeitung seines Buches über die *Berufsausbildung* außer den Berechtigungen der höheren Schulen in Preußen alle einschlägigen Gesetze, Bekanntmachungen, Bestimmungen, Erlasse, Verordnungen und Verfügungen zusammengestellt. Er gibt eine Übersicht über die Berechtigungen der einzelnen Schulgattungen, über die Zulassung zu den Studien auf Universitäten, Hochschulen und Akademien, sowie zu den Diplomprüfungen, ferner über die Berufe, für die der Besuch der Universitäten, Hochschulen und Akademien Vorbedingung ist, weiter über die militärischen Laufbahnen und den Einjährig-Freiwilligendienst und endlich über die mittlere Beamtenlaufbahn, sowie über die Berufsarten, für die eine höhere Schulbildung erforderlich ist. Ein ausführliches Inhalts- und alphabetisches Sachverzeichnis erleichtern die Benutzung des zuverlässigen Werkes. — Ebenso ist auch Dregers in 9. Auflage vorliegendes Buch über die *Berufswahl im Staatsdienste* nach den neuesten Bestimmungen bearbeitet worden und hat daher vielfache Ergänzungen und Verbesserungen erfahren. Es gibt in 19 Abschnitten alles für die höhere, mittlere und untere Beamtenlaufbahn Wissenswerte.

Horns *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher* zeigt gegenüber der ersten Auflage insofern ein anderes Gesicht, als eine Anzahl Büchertitel verschwunden und durch neue ersetzt sind, und als die Verbreitung dieses oder jenes Schulbuches eine andere geworden ist. Trotz des amtlichen Charakters weist das Verzeichnis Lücken und Ungenauigkeiten auf, weil sowohl die Jahresberichte, als die Direktorenberichte an die Provinzialschulkollegien unzureichend waren. Immerhin ist das Verzeichnis wertvoll und ermöglicht mit annähernder Genauigkeit eine Übersicht über die Verbreitung der Schulbücher. Zweckmäßig war es, die Titel der Bücher mit fortlaufenden Zahlen zu versehen. Danach werden in Preußen insgesamt 1010 Schulbücher beim Unterrichte gebraucht.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Beilagen zu den *Jahresberichten* der höheren Schulen will Stemplinger den Lieferungszwang beseitigt wissen und nur die Möglichkeit der Beilage bestehen lassen. Die frei werdenden Gelder sollen zur Erweiterung der Lehrerbüchereien, für kleinere Stipen-

dien usw. verwendet werden. Die Schulnachrichten seien beizubehalten, bedürften aber einer zeitgemäßen Vereinfachung und Umgestaltung.

Die *Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur* bietet in ihrem ersten Teile kurze Abhandlungen, z. B. Bilder zur alten Geschichte von Athen und Rom, Anschauungsunterricht und praktischer Unterricht, Berücksichtigung des Blattes im Unterricht u. a., also im wesentlichen aus der Erfahrung des Unterrichts geschöpfte Anweisungen, wie die Anschauungsmittel im Unterricht verwertet werden können. Daran schließen sich Besprechungen, Zeitschriftenschau und kleine Mitteilungen. — Die *Pädagogischen Neuigkeiten* wollen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur und des Lehrmittelwesens ein Wegweiser und Berater sein, wollen einen Überblick bieten über die neueren Strömungen in der Pädagogik, wie sie ihren Ausdruck in der Literatur und in den neu erscheinenden Lehr- und Lernmitteln finden. Sie bringen Aufsätze allgemein unterrichtenden Inhalts und Besprechungen wichtiger Lehr- und Lernmittel, sowie Darstellung neuer Lehrmittel in Wort und Bild.

Nach den Direktoren-Verhandlungen der Provinzen Pommern und Sachsen haben sich die *Bestimmungen vom 25. Oktober 1901 über die Beurteilung und Versetzung der Schüler* im ganzen bewährt. Doch hat Pommern die Zulassung solcher freien Bemerkungen über einzelne Leistungen zu dem Gesamturteil, welche dieses seinem Wesen nach nicht verwirren, für wünschenswert erklärt. Die Schlußbestimmung in § 9 sei auf fremde Anstalten auszudehnen, an denen Schüler die Aufnahme nachsuchten. In dieser Maßnahme liege eine wirksame Vorbeugung gegen willkürlichen Schulwechsel. Sachsen empfiehlt für die Zeugnisse die Hinzufügung von Plus- und Minuszeichen; in der Reinschrift seien den Schülern in der Regel nur runde Urteile mitzuteilen; doch seien zur Klarstellung von Versetzung oder Nichtversetzung auch die Zusätze in der Reinschrift mitauszudrücken. Bei Beurteilung der Gesamtreife dürfe auch auf die Leistungen in den nichtverbindlichen Fächern und den technischen Fächern Rücksicht genommen werden.

Für österreichische Mittelschulen hat Martinak das Thema *Prüfen und Klassifizieren* behandelt. Er berichtet zunächst über die recht umfangreiche Literatur. Er beleuchtet dann die Verschiedenheit der einzelnen Lehrgegenstände in bezug auf die Art, wie man prüfen und klassifizieren soll, weist darauf hin, daß auch die Gewinnung der Viertel- oder Halbjahrsurteile durch diese bezeichnenden Verschiedenheiten der Fächer stark beeinflußt werde, und sucht endlich die allgemeine Fortgangsklasse aus den Urteilen in den einzelnen Gegenständen zu gewinnen.

Das Provinzialschulkollegium in Breslau hat zur *Fernhaltung ungeeigneter Schüler von den höheren Lehranstalten* eine bemerkenswerte Verfügung erlassen. Wie anderswo, werde auch in Schlesien bei der Aufnahme von Schülern in die untersten Klassen bei der Prüfung im Deutschen eine unzulässige Nachsicht geübt. Deshalb werden die Direktoren aufs neue

zur Befolgung der vorgeschriebenen Grundsätze angewiesen. Wenn die Vorbildung der Schüler, die den höheren Lehranstalten zugeführt werden sollten, öfter mangelhaft sei, so liege keine Veranlassung vor, mildere Prüfungsforderungen zum stehenden Grundsatz werden zu lassen. Das Bedenken, daß strenger durchgeführte Aufnahmeprüfungen voraussichtlich einen Rückgang im Besuche einzelner Anstalten zur Folge haben würden, dürfe keinesfalls zu einer nachsichtigen Beurteilung der Prüfungsleistungen führen. Es würde vielmehr zur Gesundung unserer höheren Schulen beitragen, wenn diejenigen Schüler, die jetzt in so großer Zahl ohne innere Berechtigung diesen Anstalten zuströmten, von ihnen ferngehalten würden und auf der Volksschule eine bescheidenere, aber ihren Verhältnissen entsprechende Ausbildung genössen.

Daß die Erkenntnis, die höhere Schule müsse den Anforderungen der Gesundheitspflege mehr als bisher Rechnung tragen, in immer weitere Kreise dringt, und daß namentlich auch die Oberlehrer Stellung zu ihr zu nehmen haben, das ist u. a. auch das Verdienst des überzeugten und unermüdlichen Verfechters schulgesundheitlicher Auffassungen (vgl. Jb. XXI, 49), Martin Hartmanns, der seinen auf dem Oberlehrertage zu Eisenach über die *Schulhygiene und die höhere Schule* gehaltenen Vortrag veröffentlicht hat. Seine Ausführungen waren so überzeugend, daß der deutsche Oberlehrertag einstimmig die den ganzen Vortrag kennzeichnende Entschließung annahm: „Die Schulgesundheitspflege ist ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung des Kandidaten des höheren Lehramts."

2. Lehramt.

Die Nachfrage nach dem Jb. XX, 68 ff. ausführlich und anerkennend besprochenen Werke von Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, ist erfreulicherweise so stark gewesen, daß eine neue Auflage in Aussicht genommen werden konnte. Doch in Rücksicht auf die in verschiedenen Staaten bevorstehenden Änderungen in der äußeren Lage der Oberlehrer ist es angezeigt gewesen, vorerst einen *Ergänzungsband zum höheren Lehramt* erscheinen zu lassen. Auch er enthält wieder einen für den Oberlehrerstand wichtigen Stoff; auch er will zur Festigung und Erweiterung der amtlichen Stellung der Oberlehrer beitragen. Im Vorworte spricht Verf. sich darüber aus, wie solche Anordnungen sehr wohl mit der Unabhängigkeit und Selbständigkeit des Staatsbeamten vereinbar sind, wie häufig ein wildwuchernder Usus die Frucht jener Anarchie sei, die man „individuelle Freiheit" zu benennen beliebe. Mit vollem Rechte verteidigt er das Dienstaltersystem gegen verschiedene Angriffe. In den folgenden Kapiteln handelt es sich fast überall um die Schüler der höheren Lehranstalten; nur der Anhang bringt Bemerkungen über die Ruhegehälter der Oberlehrer. Im ersten Kapitel behandelt er die vielumstrittene Frage der Vorschulen und die Aufnahmeprüfung. Zum Zwecke einer wirklich gedeihlichen Reform der höheren Schulen fordert er ein weiteres Eingehen

der Vorschulen in Norddeutschland — in Preußen allein 234 — mit ihren hohen Schulgeldsätzen. „Die Vorschule, das hohe Schulgeld, das einfache Hinübernehmen der Schüler in die Sexta durch den Direktor legen den ersten Grund dazu, daß unsere höheren Schulen immer mehr geworden sind und immer mehr werden: Standesschulen." Weiteres Eingehen, nicht völlige Beseitigung! Und das mit Recht! Denn die Vorschulfrage ist nicht ohne eine Reform des Volksschulwesens zu lösen. Nachdem diese z. B. in der Stadt Braunschweig erfolgt war, wurden hier die Vorschulen aufgehoben. Unrichtig ist also die Bemerkung, daß es in Braunschweig nie Vorschulen gegeben habe. Unsere Bürgerschulen zerfallen in völlig getrennte untere und mittlere. Die Aufnahmebedingung heißt: „Zur Prüfung für die unterste Klasse (Sexta) werden hiesige Schüler nur zugelassen, wenn sie den Nachweis führen können, daß sie aus der vierten Klasse — es sind bei den mittleren Bürgerschulen sieben Klassen vorhanden — in die dritte versetzt sind, oder wenn sie sich das hierfür erforderliche Maß von Kenntnissen durch Privatunterricht erworben haben. Das geeignetste Alter für den Eintritt in die Sexta ist das vollendete 10. Lebensjahr."

Wie schwer es ist, die den höheren Schulen einmal einverleibten Schüler, die oft ihrer Befähigung nach nicht auf sie gehören, aus ihnen zu entfernen, das zeigt der Abschnitt über die Entfernung unbefähigter und ungeeigneter Schüler. Zu weit gehende Nachsicht kann hier leicht zu einer Versündigung an dem Schüler werden, dann nämlich, wenn dürftig begabte Schüler von Klasse zu Klasse, durch die Mittelklassen in die Oberklassen und schließlich durch die Reifeprüfung geschoben werden. Rechtzeitig aus der Schule entfernt, kann so mancher in einem bürgerlichen Berufe seinen Platz ausfüllen; aber mit dem Reifezeugnis in der Tasche hält er sich zu großen Dingen berufen und leidet nur zu oft Schiffbruch. In der Frage, ob Wechsel- oder Parallelabteilungen, tritt Verf .mit Recht für diese ein. Der Abschnitt über die Schulordnungen behandelt die für das Verhalten der Schüler gültigen Bestimmungen und zwar besonders das „Beschwerderecht" der Schüler. Auch hier macht Verf. manchen beachtenswerten Vorschlag. Dabei haben ihn zwei Gesichtspunkte geleitet: 1. Es soll der wild wuchernde Usus, der schlimmste Schädling in unserem höheren Schulwesen, ausgerottet und 2. dem gesamten Oberlehrerstande in seinem Amte mehr Ansehen und Festigkeit gegeben werden. Zu den für den Oberlehrer unerfreulichsten Erscheinungen gehört unstreitig die vielfach hervortretende Überfüllung der Klassen. Sie macht jede einigermaßen individuelle Behandlung der Schüler unmöglich. Oft sind Höchstzahlen festgesetzt, aber die Bestimmungen werden nicht befolgt. Den Schaden haben, abgesehen davon, daß die Lehrer zu früh durch Überanstrengung verbraucht werden, die Schüler zu tragen, die bei überfüllten Klassen, namentlich der Oberklassen, nicht die Ausbildung erhalten können, welche die Eltern erwarten konnten, als sie ihre Söhne der Anstalt übergaben. Aber warum lassen die Eltern sich das ruhig gefallen? In kleineren Staaten, deren Bevölke-

rung nicht zu groß und dicht ist, sollten eigentlich ideale Zustände herrschen. Aber die Residenzstadt Braunschweig zeigt in den Primen sogar 33, 32, 30 Schüler, wie man sie in den Königlichen Anstalten Berlins nicht findet." Verf. empfiehlt als höchste Schülerzahl für VI und V 40, für IV und U. III 35, für O. III und U. II 30, für O. II und I 20. Die jetzt in übergroßen Anstalten mit den überstarken Klassen übliche Art der Erziehung und des Unterrichts ist pädagogisch zweckwidrig. „Statt zur Individualisierung und Differenzierung kommt man zur Mechanisierung des Unterrichts und zur Künstelei bei Klassenprüfungen und Versetzungen."

Im letzten Abschnitt wird die Ferienfrage behandelt. Für Braunschweig lautet aber die Bestimmung für die Michaelisferien: „Der Unterricht wird am Sonnabend nach dem 25. September geschlossen oder an diesem selbst, wenn der Tag auf den Sonnabend fällt", für die Weihnachtsferien: „Der Unterricht wird geschlossen am Mittwoch vor dem 24. Dezember — nicht August — wenn dieser Tag auf einen Freitag, Sonnabend oder Sonntag fällt, dagegen am Sonnabend vor dem 24. Dezember, wenn dieser Tag einer der übrigen Wochentage ist". Die Bemerkungen 3 und 4 sind danach zu ändern. Am Geburtstage des Kaisers und dem des Landesherrn fällt der Unterricht von 10 Uhr an aus; der Sedantag ist schulfrei. Aus den Bemerkungen sei die über die kirchlichen Gedächtnisfeiern hier herausgehoben und unterstrichen: „Da finden wir leider eine Reihe von protestantischen Staaten, die das Reformationsfest an schulfreien Tagen nicht feiern. Diese religiösen Festtage sollten überhaupt zur Belebung und Erhaltung des religiösen Geistes dienen."

Während das Gymnasium eine ziemlich ebene Bahn wandelt, wird die neu eingerichtete Oberrealschule in Bayern mit starkem Vorurteil zu kämpfen haben, zumal ihr die Einheit des Lehrkörpers fehlt. Die Grundlagen der inneren Schwächen und der gemeinsamen Mängel liegen zum guten Teil in der *Prüfungsordnung*, mit deren grundsätzlicher Umgestaltung sich Weber in ZbR. beschäftigt. Nachdem er die Gründe für eine Änderung der Prüfungsordnung erörtert und ein beschränktes Klassen- und Fachlehrersystem aus allgemeinen pädagogischen Erwägungen besprochen, auch auf die Unmöglichkeit, die festen Grenzen des Lehramtes einzuhalten, und auf die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit einzelner Fachlehrer hingewiesen hat, fordert er die Erweiterung des Klassenlehrersystems. Dies begründet er einmal mit der notwendigen Einführung des Lateins als Wahlfachs an der Oberrealschule und besonders mit der Einheit des gesamten höheren realistischen Lehrerstandes. Nur bei völliger Gleichwertigkeit der Prüfungsvorschriften für die einzelnen Prüfungsämter sei Gleichheit für die Schule gegeben, nur bei völliger Gleichwertigkeit sei eine Einheit des gesamten bayerischen Lehrerstandes an Realschulen und Gymnasien möglich. Deshalb müsse es Grundsatz werden: keine Umgestaltung einer Vorschrift für eine Gruppe ohne gleichzeitige Berücksichtigung der anderen. Die Rücksicht auf den zwischen Oberrealschule und Gymnasium

gemeinsamen neunklassigen Bau bedinge für die Zukunft als unerschütterlichen Grundsatz auch die Gleichwertigkeit. Die Befolgung dieses Grundsatzes werde eine richtigere Besetzung der Rektorate am Gymnasium, für die heute nur Altsprachler in Betracht kämen, zur Folge haben und weiterhin eine richtigere Zusammensetzung des obersten Schulrats. Eine durch diese Gesichtspunkte nötig gewordene Änderung der Prüfungsordnung werde auch eine Angleichung an das übrige Deutschland herbeiführen, dem gegenüber heute Bayern und Württemberg eine Sonderstellung im Prüfungswesen einnähmen. Unter der Voraussetzung der Einheitlichkeit und der Gleichwertigkeit des gesamten höheren Lehrerstandes und der Ausdehnung des Klassenlehrersystems auf alle Lehrämter ergeben sich dem Verf. ein vierjähriges Hochschulstudium, die Forderung von vier Fächern für die Prüfung und zwar eines Hauptfaches und dreier Nebenfächer, im wesentlichen vollständige Wahlfreiheit zwischen den Unterrichtsfächern, eine Erweiterungsprüfung innerhalb einer bestimmten Frist nach der Hauptprüfung, um ein einziges Nebenfach zu einem Hauptfach zu erheben, eine Ergänzungsprüfung, falls in einem Gesamtfache die Note IV erteilt ist, eine Wiederholungsprüfung, wenn der Kandidat im Hauptfache und einem Nebenfache oder in den drei Nebenfächern die Note IV bekommen hat, und endlich die Zerlegung der Prüfung wie heute bei den Alt- und Neusprachlern und den Mathematikern in zwei Abschnitte.

Durch Erlaß vom 14. Dez. 1903 ist in den Dienstaltersverhältnissen der preußischen Oberlehrer insofern eine wichtige Änderung eingetreten, als seitdem die Professorenernennungen, für die bis dahin allein der Zeitpunkt der festen Anstellung maßgebend war, nach der Anziennität, d. h. mit dem Tage der Anstellungsfähigkeit mit der Maßgabe erfolgen, daß diejenige Zeit, die einer mit der Schultätigkeit nicht im Zusammenhange stehenden Beschäftigung gewidmet war, abgezogen, dagegen das Militärjahr vom 1. Januar 1892 ab angerechnet wird. Seit 1905 ist diese Anziennität noch von besonderer Bedeutung dadurch geworden, daß diejenigen Kandidaten, die sich nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes dem höheren Schuldienste widmen wollen, nach erfolgter Vereidigung und nach Eintragung in die Kandidatenliste unmittelbare Staatsbeamte werden. Klatt hat nun das Ergebnis einer Untersuchung über die *Altersverhältnisse der Oberlehrer und der Richter und Staatsanwälte* in MhS. veröffentlicht. Das durchschnittliche Lebensalter der Oberlehrer bei Erlangung der Anziennität betrug 1892 28,17; 1895 27,94; 1898 27,76; 1901 27,58; 1904 27,45; 1906 27,34 (unsicher!), das der Richter und Staatsanwälte zu derselben Zeit 28,5; 27,9; 28; 28; 26,8 (1904). Das durchschnittliche Lebensalter der Oberlehrer bei der Anstellung wird für die Zeit von 1858—1906 auf 30,1, das der Richter und Staatsanwälte für die Zeit von 1861—1906 auf 33,2 berechnet.

Derselbe Verfasser hat in einer Arbeit über *Die Altersverhältnisse der preußischen Oberlehrer seit dem Jahre 1892* nachgewiesen, daß das Dienstalter bei den Oberlehreranwärtern durchschnittlich mit 27,75 Jahren be-

ginnt, und daß das Lebensalter im ersten Jahrfünft bei dem großen Überflusse von Anwärtern aus den achtziger Jahren bei der Anstellung ungewöhnlich hoch liegt und bis zum 35. Jahre reicht, während unter dem Einflusse des Mangels im dritten Jahrfünft die Anstellung fast unmittelbar nach Vollendung des Vorbereitungsdienstes erfolgte, so daß hier von einer Wartezeit kaum noch gesprochen werden könne. Der Oberlehrermangel werde sicher noch einige Zeit dauern, da an den Staatsanstalten im letzten Jahre (1906) 254 Oberlehrerstellen unbesetzt geblieben seien. Die regelmäßige Wartezeit habe nichts mit der tatsächlichen Wartezeit zu tun, diese hänge wesentlich von der jeweiligen Zahl der gesamten Anwärter ab. Die Zahl der besoldeten Anwärter sei dabei völlig gleichgültig, also auch die regelmäßige Wartezeit, die ja von der Zahl der besoldeten Anwärter abhängig sei.

Im Auftrage der preußischen Delegiertenkonferenz hat Lortzing eine *Denkschrift über die Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern* ausgearbeitet und durch eine Zusammenfassung der für die Gleichstellung ins Gewicht fallenden Gründe den erforderlichen Stoff für die Beurteilung der ganzen Angelegenheit geliefert. Nach einem Überblick über die geschichtliche Entwickelung der Gleichstellungsfrage führt er die Gründe an, die sich erstens aus einem Vergleich der Verhältnisse der Oberlehrer mit denen der Richter und zweitens aus der Rücksicht auf die gedeihliche Entwickelung des höheren Schulwesens ergeben. Er zieht aus seinen Untersuchungen den Schluß, daß die Erfüllung des Wunsches auf Gleichstellung ebenso sehr in Rücksicht auf die Förderung des höheren Schulwesens wie des Oberlehrerstandes geboten sei. Es sei eine Ehrensache, daß unser Stand nicht länger hinter den bisher bevorzugten Beamtenklassen, denen er an Bedeutung für das Staatsleben gleichkomme, zurückstehe, daß er insbesondere dem Richterstande gleichgestellt werde. In einem Nachwort bespricht er die Verhandlungen des Abgeordnetenhauses über die Frage der Gleichstellung in der Sitzung vom 13. April und schließt mit der begründeten Hoffnung, daß nun endlich die befriedigende Lösung erfolgen werde, und daß das erreicht werde, was schon so oft den Oberlehrern von Vertretern der Staatsregierung versprochen sei. Möchte sie in Erfüllung gehen, da das Vorgehen des größten Bundesstaates auch auf die Regelung der Gehaltsverhältnisse der Oberlehrer in anderen Bundesstaaten von bestimmendem Einfluß sein wird!

Ebenfalls veranlaßt durch die beabsichtigte allgemeine Regelung der *Beamtenbesoldung* untersucht Louis, ob aus der *Behördenorganisation* Bedenken gegen einen Ausgleich der Besoldungsverhältnisse der Verwaltungsbeamten und der anderen nichtrichterlichen höheren Beamten hergeleitet werden könnten. Solche Bedenken seien von der Finanzverwaltung erhoben worden, während das Abgeordnetenhaus sich einstimmig für die Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern und Verwaltungsbeamten ausgesprochen und damit grundsätzlich den entgegengesetzten Standpunkt eingenommen habe. Verf. prüft nun jenen Einwand und kommt zu dem Schluß, daß die Bemessung der Gehälter nach der Abstufung der Beamten-

klassen überhaupt, also auch für den höheren Schuldienst unmöglich geworden sei. Die Gehälter müßten in diesem wie schon im höheren Justizdienst nach Art und Dauer der Vorbildung, nach der praktischen Ausbildung und nach der Bedeutung geregelt werden, die den verschiedenen Stufen des höheren Schuldienstes in dem Ganzen des Staatsdienstes zukomme. Nachdem diese Grundsätze für die Richterbesoldung durchgeführt seien, dürfe gehofft werden, daß die neue Besoldungsordnung die Abstufung der Gehälter nur nach sachlichen, der Bedeutung des betreffenden Amtes entsprechenden Gesichtspunkten und nicht nach der Gliederung der Beamten in der Beamtenorganisation werde vorgenommen und deshalb die Oberlehrer den Richtern werden gleichgestellt werden.

Die gegenwärtige Lage und die Wünsche der akademisch gebildeten Lehrer in Sachsen untersucht Thomsen. Die Anstellungszeit belief sich in 1901/05 durchschnittlich auf 27 Jahre 3 Monate gegen 37 Jahre 6 Monate für 1896 bis 1900. Diese Verbesserung beruht hauptsächlich auf dem Mangel an Bewerbern, weil sich, durch die Not früherer Jahre abgeschreckt, weit weniger für den Oberlehrerberuf entschieden hatten. Die Amtsdauer betrug für 1898—1906 für Gestorbene und Pensionierte, einschließlich der Direktoren, 27 Jahre 5 Monate, so daß das Durchschnittslebensalter sich auf 55 Jahre 5 Monate stellte, während das der Richter 59,1 Jahre war. Die Beförderung gestaltete sich für die Oberlehrer im Verhältnis von 1 : 15,5 viermal schlechter als bei den Richtern mit 1 : 4,1. Die Überlastung mit pflichtmäßigen Stunden ist auch in Sachsen groß, da der Oberlehrer 20—22 Wochenstunden zu geben hat, so daß der Wunsch auf Herabsetzung der Pflichtstundenzahl durchaus berechtigt ist, wie weiter die Herabsetzung der durchschnittlichen Klassenstärke die Überbürdung wesentlich mindern würde. Die Gehaltsverhältnisse entsprechen durchaus nicht — daher die sog. Sachsenflucht — den berechtigten Ansprüchen, namentlich wird die Erhöhung des Anfangsgehaltes und Herabsetzung der Dienstjahre (24), an die das Höchstgehalt geknüpft ist, dringend gewünscht. Hinsichtlich des Titels und Ranges wird zutreffend bemerkt, daß beide in unserer Zeit die soziale Stellung des Beamten begründen, und daß eine Besserung sowohl in der Titelfrage, zumal der Titel Oberlehrer auch den seminaristischen Lehrern verliehen wird, als auch in der Rangordnung zur Hebung des Standes und zur Beseitigung des Oberlehrermangels beitragen werde. Eine Anzahl statistischer Beilagen erläutern in bester Weise die Ausführungen des Verfassers.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Anthes, Oberl. Otto, Der papierne Drache. Leipzig, R. Voigtländer. — 65.

Baade, Dr. Walter, Experimentelle und kritische Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts, insbesondere auf die Empfänglichkeit des Schülers. Pädagogische Monographien, herausgeg. von Dr. E. Meumann. Bd. III. Leipzig, B. G. Teubner. — 56.

B a a r, Dir. Dr. J., Gegenwarts- und Zukunftspädagogik. ZG. LXI, 417 ff. — 7.
B a r t s c h, Prof. Edm., Fest- und Schulreden = Jahresber. des Gymnasiums zu Sangerhausen. Ostern 1906. — 66 ff.
B a e t h c k e, Prof. Dr., Zur Abänderung d. Reformpläne. RhS. XVIII. 61 ff. — 23 ff.
*B a y e r i s c h e n R e a l s c h u l e n, Die Prüfungsaufgaben für die, vom Jahre 1906. Gesammelt von Prof. W. Ebersberger. I. Bändchen: Amberg—Ludwigshafen. Nürnberg, Karl Kochs Verlagsbuchhandlung.
B e i e r, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 70.
B e r g, J., Schule und Haus. Eine Kritik ihrer Beziehungen zueinander vom Standpunkte eines Realschuloberlehrers aus. = Jb. der Realschule zu St. Pauli in Hamburg. — 59.
*B e r u f s a r t e n d e s M a n n e s in Einzeldarstellungen. Was willst du werden? Der Bankier. 3. Auflage. Der Jurist. 3. Auflage. Leipzig, Paul Beyer.
B u s s e, Dir. Prof. Dr., Die Bewegungsfreiheit in den Oberklassen. ZG. LXI, 289 ff. — 14.
*B u t l e r, Dr. Nikolaus Murray, Schulbildung in den Vereinigten Staaten. Verdeutscht von Dr. L. R. Klemm. Minden, C. Marowsky. (Gibt eine gedrängte, durch statistische Angaben belegte Übersicht über das niedere und höhere Unterrichtswesen und bespricht die fünf Kennzeichen einer wahren Bildung.)
C a p i t a i n e, Oberl. Dr., Das Schulwesen in Großbritannien. = Jahresber. des Gymn. zu Eschweiler. — 39.
C a u e r, Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Paul, Palaestra vitae. Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung. 2. vielfach verbesserte, auch vermehrte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 11 ff.
C r a m e r, Dir. Dr., Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Eine Darstellung des Wesens und der Formen freierer Unterrichtsgestaltung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 ff.
D a n n e r, päpstlicher Hausprälat und Domkapitular, Der pädagogische Kursus in Salzburg vom 13.—17. Aug. 1906. Selbstverlag. — 61.
D e m m i n, Festschrift zur 50 jährigen Jubelfeier des Königl. Gymnasiums zu, am 3. Februar 1907. = Jahresber. — 67.
D e u t s c h - B a l t i s c h e n L e h r e r t a g e s, Arbeiten und Ergebnisse des ersten, am 3. und 4. Aug. 1907 zu Riga. Riga, G. Löffler. — 39.
D e u t s c h e S c h u l e, Die, im Auslande. Organ des Vereins deutscher Lehrer im Auslande. Herausgeg. von H a n s A m r h e i n. Wolfenbüttel, Heckners Verlag. Jahrespreis 6 Mk. — 35.
D i e t z, Dir. Prof. Dr., Aufgaben, Ziele, Berechtigungen der Oberrealschule in Bremen. Mit einem Anhang: Die Lehrverfassung der höheren Schulen der Stadt Bremen. Bremen, A. Guthe. — 26 ff.
D i r e k t o r e n v e r s a m m l u n g in der Provinz Hannover, Die Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen. 72. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 20.
— — Wie hat die Schule für die Gesundheit ihrer Zöglinge zu sorgen? 72. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 58.
— in der Provinz Pommern, Ist ein Bedürfnis nach freierer Gestaltung der Studien in der Prima der höheren Schulen vorhanden, und wie würde ihm bejahendenfalls entsprochen werden können? 75. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 19 ff.
— — Welche Erfahrungen sind mit den Bestimmungen vom 25. Oktober über die Zensierung und Versetzung der Schüler gemacht worden? 75. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 71.
— in der Provinz Posen, Kann den Schülern der oberen Klassen Freiheit in der Wahl der verbindlichen Unterrichtsfächer gewährt werden, ohne daß ihre geistige Ausbildung dadurch beeinträchtigt wird? 77. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 19.
— in der Rheinprovinz, Die schriftlichen Klassenarbeiten und ihre Wertung für die Beurteilung der Schüler. 71. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 63 ff.
— — Was kann die Schule als solche tun, um ihre Schüler auch nach ihrem Eintritt ins Leben vor sittlichen Verirrungen zu bewahren? 71. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 57 ff.

— — Ist eine freiere Behandlung des Lehrplanes der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert? Welche Formen sind vornehmlich anzustreben und können mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln verwirklicht werden? 71. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 ff.

— in der Provinz Sachsen. Durch welche Mittel ist auf den obersten Klassenstufen eine Brücke zu schlagen von der Gebundenheit des Schul- zur Freiheit des Universitätslebens? 74. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 19.

— — Welche Erfahrungen sind mit den Versetzungsbestimmungen vom Jahre 1901 gemacht worden. 74. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 71.

— in der Provinz Schleswig-Holstein, Wodurch läßt sich die mehrfach geforderte größere Freiheit und Selbständigkeit der Studien und Arbeiten in der Prima ermöglichen und fördern? 73. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 20.

— — Welche Mittel stehen der Schule zu Gebote, um auf die Eltern ihrer Zöglinge einzuwirken, und wie kann sie diese Mittel zum Zweck ersprießlichen Zusammenarbeitens von Schule und Haus am erfolgreichsten gebrauchen? 73. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 59.

— in der Provinz Westfalen, Empfiehlt es sich, den Unterricht in der Prima nach Anlagen und Neigungen der Schüler freier zu gestalten? Wie ließe es sich bejahendenfalls ermöglichen? 76. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 16 u. 19.

— in den Provinzen Ost- und Westpreußen, Wie sind die auf die körperliche Ausbildung der Schüler gerichteten neueren Bestrebungen, insbesondere die Forderung eines Spielnachmittags mit der Erreichung der lehrplanmäßigen Unterrichtsziele zu vereinigen? 78. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 31.

— — Welche Erfahrungen sind bis jetzt mit den Einrichtungen gemacht, die den Schülern der oberen Klassen gegenüber den Vorschriften der Lehrpläne größere Bewegungsfreiheit gewähren sollen? 78. Band der Verhandlungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 21 ff.

Donnersberg b. Marnheim i. d. Pfalz, Vaterländische Schülerfeste an der Realanstalt zu. VI. Freie Städte. Süddeutsche Städtebündnisse und die Hansa. = Jahresber. — 68.

Dorn, Oberl., Wie ist dem mechanischen Arbeiten der Schüler entgegenzuwirken? = Jb. des Kgl. Gymn. zu Ostrowo. — 64.

Dreger, Geheimrat A., Berufswahl im Staatsdienste. Auf amtlichen Quellen beruhend. 9. Aufl., neu bearbeitet und vermehrt von W. A. Dreger. Dresden und Leipzig, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung. — 70.

Düsseldorf, Städtische Realschule an der Scharnhorststraße zu, Bericht über die Einführung des Direktors. = Jb. — 67.

— — Beschreibung des neuen Schulgebäudes und Bericht über die Feier der Einweihung. = Jb. — 68.

Eckhardt, Geh. Regierungsrat Dir. Dr., Drei Reden bei Entlassung der Abiturienten. = Jb. des Kgl. König Wilhelms-Gymn. zu Breslau. — 68.

Eickhoff, Prof. Richard, Weltpolitik und Schulpolitik. Festrede, geh. auf der 10. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Görlitz. ZlS. XIX, 33 ff. — 4 ff.

Eilenburg, Städt. Realgymn. i. E. zu, Das neue Schulgebäude und seine Einweihung. = Jb. — 68.

Erni, Dr. Joseph, Psychologische Pädagogik. Ein Lehr- und Lesebuch für Studierende und Interessenten der Erziehungswissenschaft. Schaffhausen, C. Schochs Buchhandlung. — 51 ff.

Fauner, J. M., Die Oberrealschulfrage in den bayerischen Landräten. ZbR. XV, 81 ff. — 27.

Förster, Prof. Dr. Fr. W., Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich, Schultheß & Co. — 52 ff.

— — Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den Modernen. Kempten, Köselsche Buchhandlung. — 56 ff.

— Prof. Dr. Paul, Anti-Roethe. Eine Streitschrift. An die Freunde des humanistischen Gymnasiums. Leipzig, Teutonia-Verlag. — 13 ff.

F r e i e r e G e s t a l t u n g des Unterrichts in Prima. = Jb. des Bismarck-Gymn. zu Wilmersdorf. — 22.
F r i e d r i c h s h a g e n, Realprogr. zu, Das neue Anstaltsgebäude und seine innere Einrichtung. = Jb. — 68.
F r ö l i c h, R. Was kann die Volksschule zur Hebung des Proletariats beitragen? Minden i. W., C. Marowsky. — 34.
F u c h s, K. K. Gymnasialdir., Die staatliche Bedeutung der Gymnasien. Ein Beitrag zur Reform. Wien, Karl Konegen. — 62 ff.
G a e d e, Dir. Dr., Zwei Jahre Bewegungsfreiheit im Unterricht der Prima. = Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Strasburg i. Westpr. — 21.
G a u d i g, Dir. Prof. Dr., Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule. Leipzig, Quelle & Meyer. — 35.
G l e i c h e n - R u ß w u r m, Alexander von, Bildungsfragen der Gegenwart. Vortrag, geh. im Zweigverein Berlin des Schwäbischen Schillervereins. Berlin, Karl Curtius. — 46.
G o l l e r, Dr., Der Lehrplan des bayerischen Realgymnasiums. ZbR. XV,120 ff. — 27 ff.
G r o n a u, Dir. Dr. A., Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums. MhS. VI, 129 ff. — 14 ff.
G u r l i t t, Prof. Dr. Ludwig, Erziehung zur Mannhaftigkeit. 3. Aufl. Berlin, Konkordia, Deutsche Verlagsanstalt. — 53 ff.
G u t t m a n n, Max, Die körperliche Erziehung an den österreichischen Mittelschulen in 1906. ZöG. LVIII, 261 ff. — 60 ff.
*G y m n a s i a l v e r e i n, Drittes Verzeichnis der Mitglieder des deutschen. Von Ernst Brey. Heidelberg, Karl Winter.
*G y m n a s i a s t, Der, verbunden mit Jungdeutschland. Halbmonatsschrift zur Einführung in das Leben der Gegenwart. Unter Mitwirkung von Prof. G. B u r c k h a r d t, Direktor Dr. E r d m a n n L a n g n e r u. Oberl. M. S a u p e herausgeg. von R. F u c h s. Altenburg. Jahrespreis 4 M.
G y m n a s i u m, Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen. Heft 3. Wien, Karl Fromme. — 37.
H a r t m a n n, Prof. Dr., Die Hygiene und die höhere Schule. Leipzig, B. G. Teubner. — 72.
H a u f, Oberl. Dr. Georg, Zur Frage des Reformgymnasiums. = Jb. des Kgl. Domgymnasiums zu Magdeburg. — 23.
H a u f f e, Gustav, Die grundlegenden Unterschiede zwischen Knaben- und Mädchenschulen. Preisgekrönt vom Verein für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Sachsen. Hohen-Neuendorf, Richard Fuchs. — 34 ff.
H e c k h o f f, Dr., Über die Entstehung und Einrichtung der Reformschulen = Jb. des Realprogymn. i. El. in Altenessen. — 23.
H e r g e l, K. K. Gymnasialdir. Dr., Der Mittelschullehrer und die Öffentlichkeit. Msch. XX, 417 ff. — 36.
H i l m e r, H., Deutsche und amerikanische Volksbildung. Ein Vergleich. Leipzig, Teutonia-Verlag. — 40.
H i r z e l, Rektor Dr. Karl, Quousque tandem? Die Schulreform muß umkehren. Eine Schulbetrachtung aus Württemberg. NJ. X, 192 ff. — 28 ff.
H o c h s c h u l - u n d U n t e r r i c h t s f r a g e n, Aussprüche über. Berlin, Verein deutscher Ingenieure. — 5.
H o c h s c h u l v o r t r ä g e, Volkstümliche, im deutschen Sprachgebiete, Bericht über die Verhandlungen der Tagung von Hochschullehrern zur Beratung über. Veranstaltet vom Verbande für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches und vom Ausschusse für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität. Leipzig, B. G. Teubner. — 32.
H o r n, Prof. Dr. Ewald, Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher. 2. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 70.
— — Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Stundenpläne. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Trowitzsch & Sohn. — 1.
H u b e r, Dr. jur., Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1905. XIX. Jahrg. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. — 38 ff.
H u e m e r, Prof. Dr., Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Schullektüre. Wien, Karl Fromme. — 61 ff.

J a s t r o w, Prof. Dr., Kaufmannsbildung und Hochschulbildung. Bürgertum und Staatsverwaltung. Zwei akademische Festreden, geh. in der Aula der Handelshochschule in Berlin. Berlin, Georg Reimer. — 30 ff.
J e r u s a l e m, Prof. Dr. W., Unsere Mittelschule. Ein Wort zur Reformfrage. Wien, Wilh. Braumüller. — 37.
J o h a n n e s s o n, Prof. Dr., Betrachtungen über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. = Jb. der 4. Realschule in Berlin. — 65 ff.
J u s t, Prof. Dr. Karl, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Vorträge, geh. bei den Ferienkursen in Jena. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. — 50 ff.
K a i s e r, Dir. Prof. Dr., Über den Ausbau der sächsischen Realschule zur Oberrealschule. ZlS. XVIII, 100 ff. — 28.
K ä s t n e r, Oberl. Dr., Sozialpädagogik und Neuidealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Leipzig, Roth & Schunke. — 46 ff.
*K a t a l o g der deutschen Lehrmittelausstellung in China 1907. Deutsche Ausgabe. Zusammengestellt von F. Volckmar, Leipzig.
* — der pädagogischen Zentralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. IV. Band, 5. Abt.: Leibesübungen. Leipzig, Selbstverlag.
K a t t o w i t z, Oberrealschule zu, Der Neubau der Oberrealschule. = Jb. — 68.
K e r s c h e n s t e i n e r, Stadtschulrat Georg, Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig, B. G. Teubner. — 10.
K i n d e r f o r s c h u n g u n d J u g e n d f ü r s o r g e, Bericht über den Kongreß für, in Berlin vom 1.—4. Oktober 1906. Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet und herausgegeben von Karl L. S c h a e f e r. Langensalza, Beyer & Söhne. — 56.
K l a t t, Provinzial-Schulrat Prof. Dr., Berufswahl der preußischen Abiturienten im Kalenderjahr 1903. MhS. VI, 83 ff. — 3.
— — Die verschiedenen Arten des Dienstalters, insbesondere die neue Anziennität. MhS. VI, 430 ff. — 75.
— — Die Altersverhältnisse der preußischen Oberlehrer seit dem Jahre 1892. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand Nr. 19 und 20. Leipzig, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung. — 75 ff.
K o c h, Prof. Dr. Gottfried, Wie kontrolliert man die Philologen? Vortrag, geh. in der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft. PW. 1907 No. 26—29. — 69 ff.
K o c k, Dir. Dr., Entlassungsreden 1864—1882. = Jb. der Kgl. Friedrichs-Gymnasiums in Frankfurt a. O. — 68.
K o h l r a u s c h, Prof. Dr., Spielnachmittage. MhS. VI, 244 ff. Vgl. dazu W i c k e n h a g e n, das. 512 ff. — 32.
K ö l n - E h r e n f e l d, Schiller-Gymnasium zu, Beschreibung des neuen Schulgebäudes. = Jb. — 68.
K ö n i g s b e c k, Prof. Dr., Über den Umfang und die ermüdende Wirkung der Schularbeiten. ZG. LXI, 577 ff. — 55.
K o p p i n, Dir. Dr., Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen. MhS. VI, 134 ff. — 15 ff.
K ö s t e r s, Oberl. Eugen, Primanerdissertationen. NJ. X, 149 ff. — 16.
K u y p e r s, Dr., Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, B. G. Teubner. — 40.
L e h m a n n, Prof. Dr. Rudolf, Die gegenwärtige Entwickelung unserer höheren Schulen. Posen, Merzbachsche Verlagsanstalt. — 7.
L e h r m i t t e l w e s e n, Zeitschrift für, und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgeg. von Fr. F r i s c h, Direktor der Landeslehrerinnen-Bildungsanstalt. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. Jährlich 10 Hefte. Preis des Jahrgangs in Österreich 5 K., in Deutschland 4,20 M. — 71.
*L e h r p l ä n e für den Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte und Erdkunde. = Jb. der Guericke-Oberrealschule in Magdeburg.
L e o b n e r, Prof. Heinrich, Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Eine pädagogisch-didaktische Studie. Wien, Franz Deuticke. — 40 ff.
L e o n h a r d t, Prof. Dr., Der Begriff der wissenschaftlichen Bildung. Dessau, C. Dünnhaupt. — 61.

Lippold, Oberl., Das Ehrgefühl und die Schule. = Jb. des Gymn. zu Torgau. Sonderdruck. Leipzig, Quelle & Meyer. — 50.
Livland, Die Wiedereröffnung der deutschen Schule in. Eine Festschrift, herausgeg. vom deutschen Verein in Livland. Riga, Jonck & Poliewsky. — 40.
Lorentz, Dir. Dr., Deutsche Art. Rede bei der Sedanfeier 1906. = Jb. des Kgl. Gymn. zu Friedeberg i. Nm. — 67.
Lortzing, Prof. Dr., Denkschrift über die Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern. Im Auftrage der Delegiertenkonferenz der Provinzialvereine akademisch gebildeter Lehrer Preußens. Gelsenkirchen, E. Kannengießer. — 76.
Louis, Prof. Dr., Behördenorganisation und Besoldungsordnung. Ein Beitrag zu der bevorstehenden allgemeinen Aufbesserung der Beamtengehälter. Berlin, Karl Heymann. — 76 ff.
Löwisch, Dir. Dr., Die Oberrealschule als neuhumanistische Bildungsanstalt. ZlS. XVIII, 207 ff. u. 257 ff. — 24 ff.
Lübeck, Johanneum zu, Beschreibung des Neubaues. Beschreibung der Lehrzimmer für Physik und Chemie. Bericht über die Einweihungsfeier. = Jb. — 68 ff.
*Lück, Dir. Dr., Das Steglitzer Gymnasium und Herr Prof. Dr. Ludwig Gurlitt. Mit einem Anhang: Erklärungen aus dem Kreise des Lehrerkollegiums. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung. (Weist die von G. in seiner Schrift: „Mein Kampf um die Wahrheit" gegen seine früheren Amtsgenossen, gegen Direktor L. und das Steglitzer Gymnasium gerichteten Angriffe zurück.)
*Lühr, Prof. Dr. Georg, Die Schüler des Rösseler Gymnasiums nach dem Album der marianischen Kongregationen. Erster Teil 1631—1748. 3. Lieferung. Braunsberg, Emil Bender.
Lütke, Oberl. Dr., Bericht über die 50 jährige Stiftungsfeier der Anstalt. = Jb. des Kgl. Bugenhagen-Gymnasiums zu Treptow a. R. — 67.
Martinak, Universitätsprofessor Dr., Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis. Wien, Alfred Hölder. — 71.
Maschke, Privatdozent Dr. jur. et phil., Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium. Berlin, Franz Vahlen. — 1 ff.
Materialien zu einem Lehrprogramm der bayerischen Oberrealschulen. ZbR. XV, 98 ff. — 27.
Mediasch, Evangelisches Gym.-A.-B. zu, Die bei der Einführung des Rektors gehaltenen Reden. = Jahresber. — 67.
Megede, Marie zur, Frauengedanken über Menschenerziehung. Grunewald, F. Fontane & Co. — 45 ff.
Meyer, Prof. Dr. Eduard, Humanistische und nationale Bildung. Vortrag, geh. in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 26. November 1906. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 8 ff.
Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. Ein Beitrag zur Aussagepsychologie. Langensalza, Beyer & Söhne. — 56.
Morsch, Prof. Dr., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband. Leipzig, B. G. Teubner. — 72 ff.
Müller, Prof. Dr. Hugo, Die Gefahren der Einheitschule für unsere nationale Erziehung. Gießen, Alfred Töpelmann. — 32 ff.
Neue deutsche Schule. Ein Elternblatt, begründet von Dr. Hugo Göring. Berlin, Deutscher Kulturverlag. Preis vierteljährlich M. 1,50. — 31.
Neuendorff, Dr., Moderne pädagogische Strömungen und einige ihrer Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. = Jb. der Städtischen Realschule zu Haspe. — 62.
Nienburg a/W., Kgl. Progm. zu, Die Feier der Einweihung des neuen Schulgebäudes. = Jb. — 68.
Oppenheim, Prof. Dr., Nervenkrankheit und Lektüre. Nervenleiden und Erziehung. Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. 3 Vorträge. 2. Auflage. Berlin, S. Karger. — 54 ff.
Pabst, Seminardir. Dr., Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Aus Natur und Geisteswelt Nr. 140. Leipzig, B. G. Teubner. — 64.
Pädagogische Neuigkeiten. Ratgeber und Wegweiser auf dem Gebiete der Lehr- und Lernmittel der Erziehung und des Unterrichts für Schule und Haus. Leipzig, K. F. Koehler. — 71.

Paulsen, Prof. Dr. Friedrich, In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? MhS. VI, 4 ff. Vgl. dazu Poske ebenda 289 ff., Paulsen ebenda 417 ff., Poske ebenda 589 ff. und Peters ebenda 586 ff. — 6.

— — Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge und Aufsätze. I. Bd. (Deutsche Bücherei Bd. 31). Berlin, Expedition d. Deutschen Bücherei. — 9.

Pfeiffer, Ludwig, Über Vorstellungstypen. Pädagogische Monographien, herausgeg. von Dr. A. Meumann. Bd. II. Leipzig, Otto Nemnich. — 49 ff.

Primen, Teilung der, an sächsischen Gymnasien. PA. XLIX, 55 ff. — 22.

*Prüfungsaufgaben für Präceptor- und Realschullehrerstellen. Stuttgart, W. Kohlhammer.

*Rappold, Prof. J., Die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung der Gymnasien und Realschulen aus der deutschen Sprache und dem Rechnen. Mit Schlüssel, die Beantwortung der gestellten Fragen und Aufgaben enthaltend. 4. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Raßfeld, Dir. Dr., und Wendt, Lehrer, Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnen-Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 43 ff.

Rechtsstudium und Realschulbildung im Großherzogtum Baden. CB. 1907, S. 545. — 3.

— — im Herzogtum Anhalt. CB. 1907, S. 851. — 3.

Reitzenstein, o. Prof. Dr. R., Werden und Wesen der Humanität im Altertum. Rede, geh. zur Feier des Geburtstags Sr. Majestät des Deutschen Kaisers am 26. Jan. 1907 in der Aula der Kaiser Wilhelms-Universität zu Straßburg. Straßburg, J. H. Ed. Heitz. — 66.

*Rhenius, Dir. Dr., Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker. Gewidmet der deutschen Jugend und ihrem Kaiser. Leipzig. Oetzsch-Gautzsch, Felix Dietrich. (Eine neue billige Ausgabe der Jb. XX, 8 ff. ausführlich angezeigten Schrift.)

Roller, Oberl. Karl, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig, Quelle & Meyer. — 64.

Schmid, Oberl. Dr. Sebastian, Zeitgemäße Aufgaben und Ziele der höheren Schulen. LL. 1907, 84 ff. — 8.

Schmidt, Dr. Friedrich, Haus- und Prüfungsaufsatz vom Standpunkte der experimentellen Pädagogik. Leipzig, Otto Nemnich. — 63.

— Oberl. Dr. Max, Der Einfluß der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten auf die genauere Kenntnis des klassischen Altertums. MhS. VI, 146 ff. — 26.

Schnobel, Oberl. Karl, Die altklassischen Realien im Realgymnasium. Im Anschlusse an M. Wohlrab: Die altklassischen Realien im Gymnasium bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner. — 61.

Schottengymnasiums, Festgabe zur 100 jährigen Jubelfeier des, gewidmet von ehemaligen Schottenschülern. Wien, Wilh. Braumüller. — 67.

Schreiber, Adele, Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit hervorragender Fachleute. Leipzig, B. G. Teubner. — 44 ff.

Schülerbriefe über die Mittelschule. Herausgeg. von Dr. R. Scheu, Präsidenten der kulturpolitischen Gesellschaft. Wien, Moritz Perles. — 37 ff.

Schulerziehung, Deutsche, in Verbindung mit hervorragenden Fachmännern, herausgeg. von Prof. Dr. W. Rein. 2 Bde. München, J. F. Lehmann. — 41 ff.

Schulreform, Verein für, Die Hauptversammlung des Vereins für Schulreform am 12. u. 13. Oktober 1907 in Hannover. RhS. XIX, 75. — 24.

*Sekundarunterrichts, Theorie und Praxis des, Diskussionsvorlagen für die St. gallische Sekundarlehrerkonferenz. 16. Heft. Lichtenstein, A. Maeder.

Sexuelle Aufklärung der Jugend. 1. Der Standpunkt des Arztes. Von Sanitätsrat Dr. Rosenthal. 2. Der Standpunkt des Geistlichen. Von Pastor Wilh. Witte. 3. Der Standpunkt des Pädagogen. Von Prof. Dr. Kemsies. Berlin, Herm. Walther. — 58.

Spahn, o. ö. Prof. Dr. M., Der Kampf um die Schule in Frankreich und Deutschland. Kempten, Köselsche Buchhandlung. — 34.

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines.

Größere Veröffentlichungen über die Methode des Religionsunterrichts und verwandte Fragen liegen diesmal nicht vor; daher kann sich der Bericht kürzer halten.

Zu der wichtigen Frage: *Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht in der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis* nimmt Prof. D. W. Bornemann, jetzt Senior in Frankfurt a. M., in einem Vortrage das Wort, den er auf der Theologischen Konferenz in Gießen gehalten und auf vielfach geäußerten Wunsch der Öffentlichkeit übergeben hat. Wir sind dem verehrten Verfasser von Herzen dankbar für seine Ausführungen und für seinen Entschluß. Denn diese so ungemein tief in den Betrieb unseres Unterrichts (wie des gymnasialen Unterrichts überhaupt) einschneidende Frage, die immer und immer wieder zu unliebsamen Kollisionen und Störungen führt, darf nicht eher zu Ruhe kommen, als bis sie eine befriedigende Lösung gefunden hat. Und daß die möglich ist, beiderseitigen guten Willen vorausgesetzt, geht gerade auch wieder aus dieser Schrift hervor. Freilich auch, daß das Problem unendlich verwickelt und verflochten ist. Auch an dieser Stelle ist wiederholt über die dahin gehörige Literatur berichtet worden; vgl. u. a. Jb. XVI, 4 ff.; XVII, 3 ff. An dieser letzten Stelle sind die Ausführungen, die Bornemann in der Zeitschrift „Deutschland“ zu unserer Frage gemacht hatte, eingehend wiedergegeben; auch wurde betont, daß Bornemann vor anderen zur Behandlung dieser Fragen berufen sei; und dieses Interesse, das er an dem Gegenstande nahm, wird durch sein Frankfurter Amt von neuem belebt worden sein, da ja hier von Professor Marx und anderen das Verhältnis von Schul- und kirchlichem Religionsunterricht seit langem literarisch erörtert und praktisch geregelt ist. So kann ich mich denn in diesem Berichte darauf beschränken, auf den Bornemannschen Vortrag nachdrücklichst empfehlend hinzuweisen, ohne seinen Gedankengang im einzelnen wiederzugeben. In dem eigentlichen Vortrage gibt Bornemann

eine kritisch-historische Übersicht über das Thema und alle diejenigen Fragen, die damit in näherem oder fernerem Zusammenhange stehen: so klar, nüchtern und deshalb überzeugend, daß wohl etwas Besseres über diese Fragen nicht gesagt werden kann. Durch zahlreiche Anmerkungen, in denen die gesamte sehr umfangreiche Literatur zur kritischen Behandlung kommt, werden die Ausführungen des Textes erläutert und belegt, so daß das Bornemannsche Buch gewissermaßen das Studium der älteren Literatur entbehrlich macht. Die drei Gesichtspunkte, nach denen der Stoff gegliedert wird, sind: das Problem, die Lösung, Folgerungen. Zum Schluß werden die Ergebnisse in 14 Leitsätzen zusammengefaßt, die, als erste der „Beilagen", dem Buche angehängt sind. Weiter folgen dann der Entwurf eines Lehrplanes für den Konfirmandenunterricht, eines Formulars für die Konfirmationshandlung sowie geschichtliche und literarische Zusammenstellungen. Möchten doch die ernsten, von wärmster Liebe zu der Jugend unseres Volkes und lebendigstem Interesse an ihrer Erziehung im Geiste evangelischen Christentums erfüllten Worte Bornemanns weithin gehört werden, und zwar besonders auch von seinen jetzigen Berufsgenossen, den Dienern der „Kirche" im engeren Sinne. Man hat doch bei den entsprechenden Verhandlungen vielfach den Eindruck, als ob auf dieser Seite die Haupthindernisse einer Verständigung lägen, und als ob hier Schwierigkeiten gesehen würden, die in Wirklichkeit in dem Maße nicht vorhanden sind. Man kann so oft streiten hören über die Frage, wer an der fortschreitenden Interesselosigkeit unseres Volkes die Hauptschuld trage, der Pfarrer oder der Religionslehrer: Hier ist ein Punkt, wo sich dieser unfruchtbare Zank in einen edlen Wettstreit verwandeln kann. Möchte dazu Bornemanns Buch beitragen!

In ZPhP. beantwortet Lic. Dr. Böhmer die Frage: *Was tut dem christlichen Religionsunterricht not?* indem er eine Reihe von „Andeutungen" gibt. Der Religionsunterricht ist ein Unterricht, soll deshalb Kenntnisse darbieten, Fertigkeiten vermitteln, die Wirklichkeit zeigen. Diese ist 1. ein geschichtlicher, 2. ein gegenwärtiger Tatbestand. 1. Vielfach wird nicht der wirkliche Tatbestand der Geschichte, sondern eine wissenschaftlich längst überwundene Vorstellung davon mitgeteilt; so z. B. in der Behandlung des Alten und Neuen Testaments: die Ur- und Patriarchengeschichte, die biblische Chronologie werden als buchstäbliche Wirklichkeit und feststehende Tatsachen behandelt, oder wenigstens wird ein derartiger Eindruck erweckt; etwaige Fragen und Bedenken der Kinder werden mit Redensarten beschwichtigt oder niedergeschlagen; der Grund dafür ist die noch immer fortdauernde alte Lehre von der Verbalinspiration der Bibel. Darum ist die erste Forderung, daß eine sachgemäße, den wirklichen Tatbestand würdigende Auffassung von der Heiligen Schrift dem Unterricht in der Biblischen Geschichte auf allen Stufen zugrunde gelegt werde. Natürlich muß das geschehen unter gewissenhafter Beachtung der Grundsätze pädagogischer Weisheit und Vorsicht, ohne Verletzung der

Pietät der Kinder und ihres Seelen- und Gemütslebens, aber nicht mit der Verdeckung der Wirklichkeit und unter Irreführung der Kinder. Es muß ihnen klar gemacht werden, daß Religion etwas anderes ist als die Aufnahme und Anerkennung von Tatsachen, die menschlich-geschichtlicher Forschung unterliegen: Das ist eine wichtige und nicht leichte Aufgabe. 2. Der Religionsunterricht ist Unterricht in der Religion. Wenn aller Unterricht erziehlich wirken soll, so gilt das besonders vom Religionsunterricht: Er soll Erkenntnisse darbieten nicht lediglich um ihrer selbst willen, sondern solche, die Religion zeigen und mitteilen können. Die Religionsstunden sollen zeigen, wie Gott selbst in vergangenen Zeiten den Menschen begegnet ist und noch gegenwärtig mit ihnen handelt und zu ihnen redet. Diese Selbstoffenbarung Gottes kann ebensogut durch Mythen, Sagen, Märchen, Legenden, Romane, Gleichnisse u. ähnl. vermittelt werden, wie durch geschichtliche Tatsachen als solche: Ausprägungen menschlichen Gemüts- und Seelenlebens, worin tiefe seelische Bedürfnisse und ahnende Sehnsucht nach der Ewigkeit, ob auch in ungenügender Gestalt, sich aussprechen. Diese Erkenntnis ist auf die Bibel und die Geschichte der christlichen Religion anzuwenden. „Gott und die Seele, dargestellt in einer Heiligen Geschichte von den Anfängen der Menschheit bis auf Christus, und von Christus bis auf die Gegenwart, dargestellt in der Wirklichkeit, der Gegenwart im weitesten Sinne des Wortes, und auch in den Wirklichkeiten der Kindesseele, das ist der Gegenstand des Religionsunterrichts, wie er sein soll und in Wahrheit fruchtbringend wirkt: ihm muß die unterrichtliche Behandlung von Biblischer Geschichte, Katechismus, Kirchenlied usw. dienstbar gemacht werden.“ In einer dem kindlichen Verständnis angepaßten Form, doch nie auf Kosten der Wahrheit! Z. B. Genesis ist nicht Schöpfungsgeschichte, nicht Schöpfungslegende oder -gedicht, sondern Schöpfungserzählung; dann kann man auf jeder Stufe die angemessene Erläuterung hinzufügen. Diese Forderungen gelten ebenso gut für die sog. positive Theologie, als deren Anhänger der Verfasser sich bekennt, wie für die liberale; und für alle Schulen, höhere wie niedere. Auf ersteren ist ein gewisser Anfang zur Besserung gemacht, auf der Volksschule dagegen so gut wie nichts geschehen. Darum muß vor allem auf den Seminarien mit der Darbietung dieser Bibelauffassung Ernst gemacht werden; das ist die nächste Aufgabe der Zukunft auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts. Diese beherzigenswerten Ausführungen, für die wir dem „positiven“ Verfasser nur danken können, berühren sich aufs engste mit den Schieleschen Forderungen einer Reform des Religionsunterrichts auf den Seminarien, über die im vorigen Jb. berichtet wurde. Es ist unseren Lesern bekannt, daß das nunmehr seiner Vollendung entgegengehende Reukauf-Heynsche Unterrichtswerk, dessen Teile an dieser Stelle mehrfach charakterisiert sind und über die auch in diesem Berichte an ihrem Orte näheres mitgeteilt werden wird, sich in erster Linie die Aufgabe gestellt hat, die Ergebnisse der historisch-kritischen Bibel-

forschung für den Volksschulunterricht in geeigneter Weise zu verwerten. Es sei in diesem Zusammenhange deshalb auf die lesenswerte, außerordentlich eingehende Besprechung dieses Werkes hingewiesen, die sich aus der Feder des gleichfalls „positiven“ Dr. G. von Rohden-Düsseldorf in der ZPhP. findet. Diese Besprechung ist durchaus kritisch und ergänzend, doch im wesentlichen zustimmend gehalten. Unter den Ausstellungen, die von Rohden an dem Werke zu machen hat, seien erwähnt einmal eine mehrfache Bemängelung der Auswahl, sodann die, daß oft die Darstellung „reichlich hoch gegriffen“ sei. Gegenüber den vielen Angriffen kämpfe heute der Religionsunterricht um seine Existenz. Man wolle ihn auflösen in Literaturunterricht und kulturgeschichtlichen Unterricht, ihn ersetzen durch Moral- und Kunstunterricht: Da helfe kein Sichstützen auf die Macht des tatsächlichen Besitzes, kein Wehegeschrei, kein „Fortwursteln in den Geleisen des Trägheitsgesetzes“; nur eine Tat könne das gute Recht der angegriffenen Feste dartun. „Solch eine Tat ist das neue große Werk von Reukauf-Heyn über den Religionsunterricht. Es versteht, sämtliche gegen den alten Betrieb ins Feld geführte Bedenken in umsichtigster Weise zu würdigen und von modernen Gesichtspunkten aus ihnen zu begegnen. Es erkennt vieles von den Angriffen als berechtigt an, um schließlich doch desto freudiger und bestimmter das gute Recht des Religionsunterrichts sieghaft zu verteidigen. Das Werk bietet nichts Geringeres, als eine völlig neue Grundlegung des Religionsunterrichts.“ — Auch auf dem 23. deutschen Protestantentage (22. bis 24. Mai 1907) zu Wiesbaden wurde, nach einem Referat von Schr. in ZPhP., über *Das Interesse der Familie am Religionsunterricht der Schule* verhandelt. Sowohl der Referent, P. Emde-Bremen, wie der Korreferent, Schulrat Scherer-Büdingen, hielten entschieden am Religionsunterricht der Schule fest, wiesen die Angriffe und Surrogate zurück und forderten eine zeitgemäße Gestaltung. Im Anschluß hieran sei es mir gestattet, hier noch ein längeres Wort von Friedrich Paulsen mitzuteilen, das der ernstesten Erwägung und Beherzigung aller, die es angeht, wert zu sein scheint und doch an seiner Stelle wohl nicht die verdiente Beachtung gefunden hat. Es findet sich in der Rodenbergschen Deutschen Rundschau am Schluß einer sozialpädagogischen Studie aus der deutschen Gegenwart: „*Väter und Söhne*“, die auch in ihrem übrigen Inhalt sehr beherzigenswert ist. Paulsen spricht von dem unbefriedigenden Verhältnis unseres Volkes, besonders der Jugend, zur Kirche und zum offiziellen Glauben; er glaubt, daß dies wesentlich mit der Gestaltung des Religionsunterrichts zusammenhänge, wie ihn das Reaktionszeitalter der fünfziger Jahre begründet oder wiederhergestellt habe auf Grundlage des 16. Jahrhunderts und seiner Bekenntnisformeln. Dieser dogmatische Religionsunterricht habe völlig versagt: „Seine Absicht ist die begründete Erkenntnis und Überzeugung von der Wahrheit des Bekenntnisses der Kirche, seine Wirkung im weitesten Umfange ist der Unglaube in der allerentschiedensten Form, die schärfste Feindschaft gegen

Bekenntnis und Kirche, ja gegen Christentum und Bibel. Die Ursache liegt auf der Hand: der Religionsunterricht steht völlig isoliert in einer ihm fremdartigen Umgebung; alles hat sich seit dem 16. Jahrhundert gewandelt, unsere kosmologisch-naturwissenschaftlichen Ansichten und nicht minder unsere Anschauungen vom geschichtlichen Leben der Menschheit. Die Bibel ist uns nicht mehr... die Hauptquelle der Realkenntnisse. Schon unsere Schüler werden angeleitet, die Natur mit den Augen der modernen Naturforschung, die Geschichte mit den Augen der modernen Geschichtsforschung zu betrachten. Kein Wunder, daß sie den Widerspruch fühlen, und daß sie... für die moderne und wissenschaftliche Ansicht Partei nehmen. Die Folge ist, daß ihr die Bibel, die im Religionsunterricht als inspirierte Offenbarung erscheint, zu einem Fabel- und Lügenbuch und das Bekenntnis zu einem System von Formeln wird, die nur Feigheit oder Heuchelei gelten läßt; in der Sozialdemokratie ist das der sozusagen offizielle Glaube; er ist aber, wie alle Welt weiß, keineswegs auf diese Partei beschränkt. Seine weitere Wirkung ist das allgemeine Mißtrauen, die innere Empörung gegen die Autoritäten überhaupt: man will uns durch Geistesknechtung zahm und nichtig machen. Daß dies ein völlig unerträglicher Zustand ist, darüber sollte alle Welt einverstanden sein. Und darum sollte es als eine allerdringendste Forderung allseitig anerkannt werden, durch Umgestaltung des Religionsunterrichts hierin Wandel zu schaffen. Die Religionslehre überhaupt aus der Schule hinauszutun, wie der Radikalismus empfiehlt, würde ich allerdings nicht für die geeignete Maßregel halten; eine eingehende Belehrung über Christentum und Bibel wird schon aus dem Grunde notwendig bleiben, weil ohne Kenntnis dieser Dinge ein Verständnis des geschichtlichen Lebens der europäischen Völkerwelt an keinem Punkt möglich ist. Dann auch aus dem weiteren Grunde, daß eine Belehrung über menschliche, geistige, sittliche Dinge in den Geschichten und Lehren der Bücher des Alten und Neuen Testaments die für uns nächste und zugänglichste Anknüpfung findet. Aber schlechthin notwendig wird eine innere Umwandlung des Unterrichts in der Absicht sein, daß an Stelle der gebundenen konfessionell-dogmatischen Behandlung eine freie historisch-exegetische tritt. Es muß dem Lehrer und dem Schüler gestattet sein, zu denken und zu sagen, daß es sich hier nicht um absolute, ewige, inspirierte Wahrheiten, vor allem nicht um naturwissenschaftliche und geschichtliche Wahrheiten handelt, sondern um Denkmäler des sittlich-religiösen Lebens der Menschheit, Denkmäler vergangenen Lebens, das einmal wahrste und tiefste Wirklichkeit war, und schon dadurch ehrfürchtige Betrachtung verdient, das aber allerdings keinen Rechtsanspruch hat, unser Eigenleben und Denken zu binden oder zu unterdrücken. Wollen wir Religion, lebendige Religion, sie muß aus unserm Leben erwachsen. Tote Religion tötet Leben und Glauben, Vertrauen und Ehrfurcht überhaupt. Vortrefflich heißt es bei Fechner in dem Vorwort zum „Zend Avesta“: „Das Ewige kommt zu uns nur in

den Schuhen des Zeitlichen und geht unter uns damit und wechselt von Zeit zu Zeit die Schuhe, denn der Fuß wächst im Schreiten und es zerreißt der Schuh. Nun gilt es, wenn die Zeit des Wechsels gekommen ist, nicht den Fuß zu schnüren in den Schuh, sondern ihn daraus zu lösen, so wächst alsbald ein neuer Schuh." Soweit Paulsen.

Anläßlich der Erörterungen gelegentlich der Errichtung von Oberrealschulen in Bayern hat der Oberreallehrer Dr. Hans Pöhlmann ein Schriftchen über *Realistische Bildung und Religionsunterricht* erscheinen lassen, in dem er 1. die realistische Bildung als vollwertiges Bildungsideal neben dem humanistischen, und 2. den Religionsunterricht als vollberechtigten Bildungsfaktor zu erweisen sucht. Seine Ausführungen gipfeln in den beiden Forderungen, daß der Religionsunterricht auf allen Stufen unserer Schulerziehung notwendig sei, im Interesse deutscher Kultur, wie sie eine Großmacht der Geistesgeschichte sei und bleiben solle; daß aber auch die pädagogische Einheitlichkeit und organische Geschlossenheit der Erziehung notwendig sei, wenn sie ihr Ziel — charaktervolle und selbstsichere Bildung — erreichen solle. So sucht er der Schule die unentbehrliche Einheit und dem Religionsunterrichte die ihm gebührende Bedeutung zu sichern. Der Religionsunterricht muß ein wissenschaftlicher Unterricht werden wie der in jedem anderen Fache; das ist er dann, wenn er sich aufbaut auf Religionsgeschichte und abschließt mit Religionsphilosophie. So gestaltet ist der Religionsunterricht am meisten befähigt, der Bildungs- und Erziehungsarbeit den Abschluß zu geben, den sie braucht. Er ist unentbehrlich im humanistischen, wie im realistischen Unterricht. Zieht er dort die Verbindungslinien zur allgemeinen Kultur durch Plato und die griechische Philosophie, so hier durch Kant und die Naturwissenschaft. Seine nächste Aufgabe ist, mit einem in der Geschichte und im Leben gegebenen Stoffe bekannt zu machen. Soweit der Unterricht in Deutsch, Geschichte oder Naturerkennen zu einer abschließenden Weltbetrachtung gelangt, kann es keine andere sein als die des Religionsunterrichts, nämlich diejenige, welche dem gemeinsamen Bildungs- und Kulturideale entspricht. Daß die Grundlage der deutschen Schule nur die deutschchristliche Kultur sein kann, wird, einige wenige radikale Stimmen ausgenommen, von niemand bezweifelt. Selbstverständlich müssen die Religionslehrer an höheren Schulen nicht Kirchenbeamte sein, sondern mit gleichen Rechten und Pflichten in den Organismus der staatlichen Lehrerschaft eingegliedert werden. Mit den meisten Ausführungen des Verfassers wird man sich einverstanden erklären können; dagegen halte ich seinen Satz von der Notwendigkeit einer fortschreitenden „Dekonfessionalisierung" des Religionsunterrichts für eine Utopie. — In der MhS. bespricht Oberlehrer R. Peters den neuen *Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen der Reichslande.* Er ist in Gemeinschaft mit Vertretern der Schule und Kirche von Professor D. Julius Smend in Straßburg ausgearbeitet und hat die allgemeine Zustimmung der Re-

ligionslehrer und Geistlichen dort gefunden. Er ist zu beziehen von dem Kaiserlichen Ober-Schulrat für Elsaß-Lothringen in Straßburg. Trotz der Beschränkung, die ich mir an dieser Stelle auferlegen muß, will ich das Wichtigste hervorheben. Der Stoff wird folgendermaßen auf die einzelnen Klassen verteilt: I. Vorschule: Religiöse Erzählungen und Bilder aus der Bibel, dem christlichen sowie auch dem Naturleben, im Anschluß an die kirchlichen Festkreise. Gebet, Sprüche, Lieder. Dazu heißt es in den Erläuterungen: „Daß neben den christlichen Festen, z. B. im Anschluß an den Wechsel der Jahreszeiten, auch das Walten Gottes in der Natur zur Besprechung kommen soll, wird ausdrücklich hervorgehoben.... Jesus der Kinderfreund und der Vater im Himmel, zu dem er uns führt, sind die Zielpunkte in den Gesprächen des Lehrers mit den Kindern.... Neben den biblischen Geschichten sind auch die Schullesebücher der Kinder, zumal hinsichtlich der auf das Naturleben bezüglichen Stoffe, sorgsam in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Auch auf gute Wandbilder ist Bedacht zu nehmen; die gemütbildende Macht der bildenden Kunst darf dem Religionsunterricht der Kleinen nicht vorenthalten werden. Es ist erwünscht, daß die auswendig gelernten Lieder auch im Religionsunterricht gesungen werden". — II. Höhere Schule, 1. und 2. Schuljahr, Sexta, Quinta. Biblische Geschichten Alten und Neuen Testaments nach Auswahl ohne chronologische Folge. Sprüche, Psalmen, Lieder, Katechismusstücke im Anschluß an den Hauptgegenstand. 3. Schuljahr, Quarta. Einführung in die Lutherbibel. Ein Evangelium (Lukas) im Zusammenhang gelesen. Anschließend geeignete Memorierstoffe (Stücke der Reden Jesu, Bergpredigt, entsprechende Sprüche, Psalmen, Liederverse). Für die Hand der Schüler wird im dritten Schuljahre und den folgenden die Bremer Schulbibel empfohlen. 4. und 5. Schuljahr, Unter- und Obertertia: Religiöse Lebens- und Charakterbilder, ausgehend von der Apostelgeschichte, herabreichend bis zur Gegenwart. An sechsstufigen Realschulen sind diese Bilder zu einem elementaren Überblick über den Gang der Kirchengeschichte zu erweitern. Aus den Erläuterungen: „Mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht, der in diesem Jahre eine große Zahl von Schülern in Anspruch nimmt, sind eigentliche Lernstoffe in diesen Klassen auf das möglischt geringe Maß zu beschränken. Dafür bedürfen die Schüler gerade jetzt lebendige Anregung durch Gegenstände von besonderer Anziehungskraft..... Gestalten des Alten Testaments sollen daneben nicht ausgeschlossen sein; Luthers Person muß besonders eingehend gewürdigt werden.... Auf die Helden der äußeren und inneren Mission, auf die Lebensbilder der Dichter von Kirchenliedern, sowie auf hervorragende Gestalten der Landes- und Ortskirchengeschichte wird besonders aufmerksam gemacht. Hier bietet sich überdies die Gelegenheit, das Wichtigste aus der Verfassung der Landeskirche mitzuteilen". Ich halte die Bestimmungen dieser Klassenpensen für ganz besonders glücklich. 6. Schuljahr, Untersekunda: Das synoptische Leben Jesu und die Anfänge des apesto-

lischen Zeitalters, wenn angängig, unter Benutzung des griechischen Neuen Testaments. (An sechsstufigen Realschulen als Vorbereitung auf das Leben Jesu eine kurze Würdigung der wichtigsten Propheten auf geschichtlicher Grundlage.) „Der Unterricht kehrt zu den Evangelien zurück, deren wichtigste Bestandteile da, wo es die sprachlichen Verhältnisse erlauben, im griechischen Urtexte gelesen werden.“ Doch niemals sollen philologische Interessen dabei verfolgt werden. „Die Kraft und Schönheit der Sprache Luthers wird den Schülern zum Bewußtsein gebracht. Das Lebensbild Jesu nach den synoptischen Evangelien und die Schicksale der ersten christlichen Gemeinde stehen im Mittelpunkte.“ Zu berücksichtigen vor allem die Bergpredigt und die wichtigsten Gleichnisse, dazu nach sachlichen Gesichtspunkten ausgewählte Abschnitte der Briefe. „Für die nach dem 6. Schuljahr abgehenden Schüler wird mit der Einführung in das Neue Testament ein verhältnismäßiger Abschluß des religiösen Schulunterrichts erreicht. Mit Rücksicht auf die abgehenden ist es geboten, im Unterricht eine evangelische Würdigung des apostolischen Glaubensbekenntnisses eintreten zu lassen und auf die Grundzüge evangelischen Lebens und Glaubens hinzuweisen, und zwar nicht bloß durch formelle Gegenüberstellung der sog. Unterscheidungslehren.“ 7. Schuljahr, Obersekunda: Die Religion des Alten Testamentes dargestellt bis zu dem Eintreten des Christentums. Bei der Bestimmung des Verhältnisses von Christentum und Spätjudentum Berücksichtigung der johanneischen und insbesondere der paulinischen Literatur. (Im Gymnasium Benutzung griechischer Texte.) Die Erläuterungen bemerken: „Für die drei letzten Schuljahre setzt der Unterricht hier mit einer auf wissenschaftlicher Quellenkunde beruhenden Beschäftigung mit dem Alten Testamente ein, besonders mit den Propheten. Es wird dabei darauf ankommen, dem Schüler ein Verständnis für die lebensvolle Entwickelung der alttestamentlichen Religion bis zu der Krone aller Prophetie, Christus, zu eröffnen und den überragenden Wert des christlichen Glaubens zu zeigen. Dementsprechend wird im zweiten Halbjahre die Lehraufgabe des 6. Schuljahres wieder aufgenommen und vertieft. Ausgewählte Stücke des Johannesevangeliums und der Briefe des Neuen Testamentes werden (auf Gymnasien unter Zuziehung des griechischen Textes) erläutert und damit einerseits der Gegensatz des Christentums zu dem im ersten Halbjahre behandelten Judentum dargestellt, anderseits die Grundlage für den im 8. Schuljahre folgenden Unterricht in der Kirchengeschichte geboten.“ 8. Schuljahr, Unterprima: Kirchengeschichte bis zur Gegenwart. „Es darf vorausgesetzt werden, daß die Schüler vermöge ihres Alters und der im Geschichtsunterricht gewonnenen Bekanntschaft mit der Weltgeschichte auf dieser Stufe der Kirchengeschichte das nötige Verständnis entgegenbringen.“ Der Stoff ist so zu begrenzen, daß die Darstellung in einem Jahre abgeschlossen wird und sich auf das für den evangelischen Christen Wichtige beschränkt; beispielsweise die Entstehung der katholischen Kirche, der Kampf zwischen

Kaisertum und Papsttum, die mittelalterliche Frömmigkeit und ihr Einfluß auf Wissenschaft, Kunst und Leben, die religiöse Zersetzung am Ausgang des Mittelalters, Reformation, Pietismus, Rationalismus usw. „Entscheidender Wert muß darauf gelegt werden, daß die Geschichte der Kirche wirklich bis auf die Gegenwart herab den Schülern vorgeführt wird.“ 9. Schuljahr, Oberprima: Zusammenhängende Darstellung evangelisch-christlicher Lebens- und Weltanschauung in fortdauerndem Anschluß an das Neue Testament; als Mitgabe fürs Leben. „Es kann nicht auf ein geschlossenes System ankommen, wohl aber müssen die großen Zeitfragen religiösen und sittlichen Inhalts nach antithetischem Verfahren apologetisch im besten Sinne des Wortes behandelt werden. Die Verbindung des Religionsunterrichts mit den übrigen Wissenschaften der Schüler ist besonders zu beachten. Die Zuführung eines bestimmten Lernstoffes wird nicht beabsichtigt. Der Lehrstoff wird entweder so behandelt, daß der Lehrer vom Neuen Testamente, insbesondere von den Reden Jesu ausgeht und von da aus die Gegenwartsfragen bespricht, oder daß er den umgekehrten Weg einschlägt und zu den biblischen Texten hinleitet. Die Hauptsache bleibt, daß die Schüler von diesem Unterrichte den Eindruck eines die gesamte bisherige Unterweisung krönenden Abschlusses empfangen.“ Die hier gegebene Festsetzung der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen ist als eine ungemein glückliche und zweckmäßige zu bezeichnen; besonders erfreulich ist es, daß hier endlich einmal in einem amtlichen Lehrplan dem Alten Testamente der ihm auf der Oberstufe gebührende Platz angewiesen und daß mit der Forderung einer systematischen Glaubens- und Sittenlehre, etwa gar an der Hand der Confessio Augustana, gründlich gebrochen ist. Möchten in dieser doppelten Beziehung auch die preußischen Lehrpläne bald mehr Freiheit der Bewegung geben! Auch die in den Erläuterungen gegebenen methodisch-didaktischen Winke finden meinen vollen Beifall; sie zeugen von Verständnis für die Bedürfnisse unserer Zeit und der Aufgabe der höheren Schulen in ihr, besonders der Gymnasien. Dagegen erscheint mir das zum Schluß formulierte „Ziel des gesamten Religionsunterrichts“: „die Heranbildung selbständiger evangelisch-christlicher Persönlichkeiten“ zu allgemein und zu hoch. Was heißt: „Selbständige Persönlichkeiten“? und nun gar „selbständige evangelisch-christliche Persönlichkeiten“? Bei wie vielen unserer Schüler erreichen wir wohl dies Ziel? Und wäre es dann nicht besser, das Ziel von vornherein auf das Niveau des einigermaßen Erreichbaren einzustellen? Auch die zum Schluß mitgeteilte Auswahl von Hilfsmitteln erscheint mir reichlich subjektiv, um nicht zu sagen zufällig und willkürlich. Doch nicht mit einem tadelnden Worte will ich schließen, sondern mit dem Ausdrucke hoher Befriedigung, daß die amtliche Regelung des religionsunterrichtlichen Stoffes hier so vortrefflich und vorbildlich erfolgt ist, und mit dem Wunsche, daß die hier von überaus sachverständiger Seite gegebenen Anweisungen auch anderwärts nachgeahmt werden möchten. — Die Forde-

rung, daß das Alte Testament einen angemessenen Platz im evangelischen Religionsunterricht, insbesondere auch auf der Oberstufe, erhalten müsse, wird eingehend begründet und durchgeführt in dem Programm des Direktors Dr. Fr. Hoffmann, *Die Stellung und Behandlung des Alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schulen.* Der Verf. bespricht zunächst die wissenschaftlichen und pädagogischen Fragen, die hier in Betracht kommen, im allgemeinen, und gibt dann eine Darlegung seiner Ansichten über die Verteilung und Behandlung des Stoffes auf den verschiedenen Unterrichtsstufen und Klassen. Ich kann mich seinen Ausführungen fast durchweg anschließen und empfehle sie sorgfältiger Beachtung. Diese Dinge können nicht oft genug gesagt werden, und die Diskussion darüber darf und wird nicht eher aufhören, als bis das Alte Testament die ihm gebührende Berücksichtigung in unseren Lehrplänen gefunden hat. — Die *Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen biblischen Memorierstoffes* von Oberlehrer F. Funke haben zwar im wesentlichen nur örtliches Interesse, doch mögen hier einige seiner allgemeinen Leitsätze mitgeteilt werden. Die Sprüche sollen nach dem revidierten Luthertext gelernt werden, der aber doch bei sprachlichen Härten nicht als sakral, unabänderlich angesehen werden sollte. Dem Sinne nach Schwerverständliches, wenn entbehrlich, soll fortfallen. Viele Sprüche werden eindrucksvoller, bedeutsamer, wenn sie gekürzt werden. Doch soll man auch nicht davor zurückschrecken, auch lange Sprüche lernen zu lassen, wenn ihr Inhalt leicht verständlich ist; vgl. Matth. 5, 3—12: 6, 25—33. „Es werden besser die Worte weggelassen, in denen das Kind ein Bekenntnis seiner eigenen Sündhaftigkeit ablegt, das ein gereiftes religiöses Verständnis erfordert.“ Sprüche, die auf ganz anders geartete Verhältnisse des sozialen (z. B. 1. Petr. 2, 18) und des religiösen Lebens (z. B. Matth. 6, 5—8) Bezug nehmen, sind fortzulassen; aber doch nicht einer Zeitströmung zuliebe Kernsprüche zu beseitigen, die eine grundlegende neutestamentliche Lehre enthalten. — In seiner Abhandlung: *Zur Methodik und Stoffverteilung des evangelischen Religionsunterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen* geht Max Bodenstein von der Erwägung aus, daß zwar auf dem genannten Gebiete viel gearbeitet werde, aber doch der Schatz der Reformation nur zum geringen Teile erst gehoben und noch unendlich viel zu tun sei, die Jugend für eine lebendige Teilnahme an der Reich-Gottes-Arbeit zu gewinnen. Er gibt auf Grund seiner Erfahrung methodische Bemerkungen über Ziel, Lehrweg und die Lehrpläne von 1901, an denen er eine ziemlich scharfe Kritik übt, die sich besonders gegen eine zu breite Berücksichtigung des Alten Testaments richtet. Es folgen dann Bemerkungen über die Kirchengeschichte, den Katechismusunterricht und über das Verhältnis von Schul- und Konfirmandenunterricht. Den Schluß bildet ein Entwurf zu einer Stoffverteilung: Für die Unterstufe ausschließlich Erzählungen aus dem Neuen Testament, einschließlich der Apostelgeschichte. Mittelstufe: Altes Testament,

besonders Psalmen und Propheten, ein synoptisches Evangelium, nach den feststehenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung zu behandeln, kirchengeschichtliche Unterweisung zum Verständnis des christlichen Lebens der Gegenwart, endlich systematischer Unterricht in den Tertien: Ordnung der begrifflich gefaßten Vorstellungen und Erfahrungen nach sachlichen Gesichtspunkten unter Anlehnung an den biblischen Stoff, als Vorbereitung für den bekenntnismäßigen Abschluß in der Untersekunda. Eine Würdigung des lutherischen Katechismus bleibt der Oberstufe vorbehalten. — In einer Sedanfestrede *Glauben und Wissen, Christentum und moderne Bildung* entwickelt Prof. Dr. Steigemann in ansprechender Weise seine Gedanken über das Verhältnis der Religion zu den Naturwissenschaften und der Philosophie: „Gedanken, wie sie im Religionsunterrichte der oberen Klassen naturgemäß des öfteren besprochen werden"; gewiß haben diese Ausführungen, wie der Verfasser es wünscht, zur Belebung des religiösen Interesses der Jugend beigetragen. — In seinem Programm *Die Glaubensanalogie* gibt Oberlehrer Hans Haefcke einen Beitrag zur Geschichte der Auslegung der Heiligen Schrift. Er kommt zu dem Ergebnis: „Die Glaubensanalogie ist das Auslegungsprinzip, das eine Auslegung der Heiligen Schrift gemäß ihrer inneren Harmonie und gemäß der geschichtlichen Entwickelung der Offenbarung, deren Bericht die Schrift ist, verlangt, das ferner vom Ausleger die Fähigkeit und den Willen fordert, sich ineins zu setzen mit dem Geiste der menschlichen Autoren der einzelnen Schriften sowie mit dem diesen allen gemeinsamen Geiste, der, das Heil der Menschheit wollend, sie zu einem Ganzen gestaltet, dessen Einheit ihren vornehmsten Ausdruck in seinem — übrigens jeder Geschichte eigenen — typischen Charakter findet." So hat das in seinem Kerne mittelalterliche Überbleibsel einer vergangenen Kultur sich so entwickelt, daß es sich dem modernen Denken vollständig einfügt. Die kurze Abhandlung habe ich mit Interesse gelesen. — Zu dem schon mehrfach behandelten Thema *Wie läßt sich Goethes Iphigenie für die Religionsstunde nutzbar machen?* gibt Professor Dr. Linke in einem Luckauer Programm aus der Unterrichtspraxis neue Beiträge. Er stellt den Satz an die Spitze: „Wenn in einem Lehrfache mit der geforderten Konzentration des Unterrichts Ernst gemacht werden kann und Ernst gemacht werden muß, so in der Religionsstunde. Die Möglichkeit ergibt sich aus der zentralen Stellung, welche die Religion überhaupt im geistigen Leben des Menschen einnimmt oder einnehmen sollte; die Notwendigkeit aus der speziellen Aufgabe, die dem Religionsunterricht auf der Schule, zumal der höheren, zufällt". „So kann und soll sich der Religionsunterricht all die Gebiete dienstbar machen, wo immer sittliche, d. h. göttliche Ideen anzuschauen sind, das ist aber die ganze Welt des Sichtbaren." Goethes Iphigenie ist das letzte (?) Glied in der Reihe von Zeugnissen der religiösen Entwickelung des Dichters. Es wird dann behandelt der Ertrag des Stückes für die Dogmatik (Begriff Gottes, der Sühne des fluchbeladenen Geschlechts)

und für die Ethik (Iphigenie eine christlich-germanische Jungfrau, ihre Gottesliebe, ihre gesunde Selbstliebe, ihre Versuchung zum Gotteshaß). „Unser Stück zeigt drei Perioden der Religionsgeschichte: der Rohstoff der Sage von einem ehemals hochbegnadeten, dann aber in Sünde und Schuld versunkenen, schließlich aber daraus erlösten Geschlecht gehört der Periode der Urreligion an; dieser Sage haben dann die Griechen vermöge des ihnen eigentümlichen Schönheitssinnes die plastische Form gegeben, und der deutsche Dichter endlich hat sie mit christlichem Geiste erfüllt, ohne doch die schöne Form zu zerstören, die der Grieche ihr gegeben hatte." Die Ausführungen des Verfassers werden mit Interesse gelesen werden, wenn ich auch glaube, daß er doch manches hineingetragen hat, woran Goethe nicht gedacht hat: „Wenn wir statt Entsühnung Erlösung, statt des einzelnen Geschlechts die ganze Menschheit und statt Iphigenie Christus setzen, so haben wir in unserem Drama die poetische Darstellung der christlichen Heilsgeschichte, wie sie uns nach ihren Gründen und Folgen in der biblischen Offenbarungsurkunde vorliegt". So findet denn der Verfasser in der Iphigenie, wie er weiter ausführt, die drei Hauptepochen für die religiöse Entwickelungsgeschichte der Menschheit dargestellt: die der ursprünglichen Einheit des Menschlichen mit dem Göttlichen, die der Zerreißung dieser Einheit durch die Sünde mit ihren Folgen und die der Wiederherstellung derselben durch den Erlöser. Beiläufig: auch hier begegnen wir wieder der Zurückführung des Verses: Lange hab' ich mich gesträubt, endlich gab ich nach usw. auf Goethe; vgl. S. 34 dieses Berichtes.

Zum Schluß noch ein Wort über die *Zeitschriften*, in denen unser Fach eine mehr oder weniger eingehende Berücksichtigung findet. Ich nenne auch hier wieder die *Chronik der Christlichen Welt*, in der alle wichtigen den Religionsunterricht betreffenden Vorgänge verzeichnet werden. Von den eigentlichen Kirchenzeitungen und Parteiblättern sehe ich ab. Die bisherige *Monatsschrift für die Kirchliche Praxis* von Otto Baumgarten hat abermals ihren Titel gewechselt und heißt jetzt, neben jenem Untertitel, *Evangelische Freiheit*, ohne in ihrem Charakter etwas geändert zu haben. Man findet hier neben den monatlichen Notizen und Kirchlichen Chroniken, in denen auch vielerlei für den Religionsunterricht Bedeutungsvolles steht, auch wieder mehrere wertvolle Artikel zum Religions- und Konfirmandenunterricht: ich erwähne die in Jb. XX, 5 f. charakterisierten *Grundgedanken über Reform des Religionsunterrichts auf dem Gymnasium*, die Baumgarten auf der Hamburger Philologenversammlung vorgetragen hat. — Die *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht* von Köster und Schuster ist unseren Lesern bekannt und in aller Händen, so daß eine besondere Erwähnung der einzelnen Aufsätze und Berichte auch diesmal unterbleiben kann. Seit Beginn des laufenden Jahres ist statt Köster der Direktor Halfmann in die Leitung eingetreten. — Im Anschluß daran darf wohl auch an dieser Stelle erwähnt werden, daß im Oktober 1907 die

Bildungsstätte zahlreicher Fachgenossen, der mit dem Pädagogium zum Kloster Unser Lieben Frauen zu Magdeburg verbundene Kandidatenkonvikt die Feier seines 50jährigen Bestehens festlich begangen hat. Es beteiligten sich an dieser Feier die Vertreter der vorgesetzten Behörden und das gesamte Kollegium des Klosters, und es wird jeder Teilnehmer an dieser Feier den die Berufsfreudigkeit stärkenden Eindruck gehabt haben, daß noch der Religionsunterricht seine feste Stelle im Organismus unserer höheren Schulen hat, und daß zahlreiche Männer an der immer weiteren Ausgestaltung dieses Unterrichts in treuer Arbeit stehen. Die ZeRU. hat ein besonderes Festheft mit wertvollen Beiträgen ehemaliger Geistlicher Inspektoren und Konviktsmitglieder herausgegeben und in einem späteren Hefte die bedeutungsvolle Festrede des gegenwärtigen Konviktsleiters, Geistlichen Inspektors Prof. Ziegler über *Das bleibende Recht des Religionsunterrichts* abgedruckt. Die Festpredigt des ehemaligen Geistlichen Inspektors, jetzigen Ober-Konsistorialrats Propst D. Kawerau über Joh. 4, 42 findet sich leider nicht in der Zeitschrift, ist aber im Osterprogramm 1908 des Klosters abgedruckt. — Seit dem 1. Januar 1908 erscheint die neue Zeitschrift *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht*, Zeitschrift für Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung in Schule, Kirche und Haus (Neue Folge der Katechetischen Zeitschrift). In Verbindung mit zahlreichen Mitarbeitern herausgegeben von Oberlehrer Heinrich Spanuth. Ein Bericht über diese Zeitschrift kann erst im nächsten Jb. erfolgen, wenn ein Jahrgang abgeschlossen vorliegt und der Charakter des neuen Unternehmens beurteilt werden kann; doch sollte ein empfehlender Hinweis schon diesmal nicht unterbleiben.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Christlieb-Fauths *Handbuch der Evangelischen Religionslehre* zum Gebrauche an höheren Schulen ist „nach den neuesten Lehrplänen völlig umgearbeitet" worden von Professor Rudolf Peters. Über die früheren Ausgaben vgl. Jb. VII, 9 ff.; VIII, 10 f.; XVI, 17. Daß das Handbuch Fauths einer Umarbeitung dringend bedürftig war, hat sich wohl jedem ergeben, der es einmal im Unterrichte benutzt hat. Und dem Bearbeiter der bis jetzt vorliegenden Bändchen darf bezeugt werden, daß er diese Umarbeitung mit Geschick und Takt vorgenommen und so das vielfach gebrauchte Lehrbuch für seinen Zweck wesentlich geeigneter gemacht hat. Zuerst erschien das III. Heft, die Kirchengeschichte. Hier ist von der früheren Bearbeitung vor allem das Lebensbild Luthers beibehalten; die anderen Abschnitte sind ganz neu gestaltet, vor allem I. Das apostolische Zeitalter; III. Die Reichskirche und die Papstkirche des Mittel-

alters; und besonders VI. Die Entwickelung der protestantischen Kirche bis zur Gegenwart. Hier ist vor allem das für das Verständnis der Gegenwart so überaus wichtige Zeitalter der Aufklärung eingehender behandelt, das bei Fauth ganz unzureichend war; auch die Stellung der deutschen Klassiker zur Religion, sowie die Bedeutung Kants und Schleiermachers für unsere Zeit finden hier eine angemessene Darstellung. Aber auch in der Darstellung der Entstehung der altkatholischen Kirche sowie der römisch-katholischen Kirche seit der Reformation sehen wir überall die nach dem neueren Stande der wissenschaftlichen Forschung ändernde und bessernde Tätigkeit des neuen Bearbeiters. Die ein Jahr später erschienene fünfte Auflage bringt nur unwesentliche Änderungen: die fremdsprachlichen Zitate sind im Text zunächst in der Übersetzung gegeben, um das Buch auch für Realanstalten brauchbar zu machen; ferner sind die Abschnitte über Franz von Assisi und Calvin erweitert, die freilich in der vierten Auflage gar zu kurz weggekommen waren. So stellt also die Arbeit des neuen Herausgebers eine entschiedene Verbesserung dar. (Weshalb er die für die ersten Ausgaben seinerzeit von dem Berichterstatter auf Fauths Bitte zusammengestellten Hymnen der alten und mittelalterlichen Kirche nicht wieder mit abgedruckt hat, wird nicht erwähnt.) — Dasselbe gilt auch von dem II. Heft, von dem die erste Hälfte vorliegt, Das Reich Gottes im Alten Testament. Hier erwies sich eine noch viel stärkere Umarbeitung des Fauthschen Stoffes als erforderlich, und so sagt der Bearbeiter, daß fast ein neuer Leitfaden entstanden sei, so sehr er sich bemüht habe, so viel als möglich beizubehalten. Zwar in der Geschichte Israels bis zum Prophetismus hat sich die Bearbeitung begnügt, zu kürzen, anderes neu hervorzuheben oder in anderes Licht zu rücken. Hier möchte ich besonders den neuen § 2 lobend hervorheben, in dem über die Geschichtlichkeit der Erzählungen aus der Patriarchenzeit und die für die Beurteilung dieser Erzählungen wichtigen religiösen Gesichtspunkte gehandelt wird. Vor allem aber sind die Propheten ausführlicher behandelt (bei Fauth 15 Seiten, bei Peters 26 Seiten engerer Druck), wodurch dann der Umfang des Bändchens von 64 auf 87 Seiten gestiegen ist. Der Charakter der Darstellung ist jetzt wesentlich ein religionsgeschichtlicher geworden; die Betrachtung der Persönlichkeit und Ereignisse aus der Vorzeit Israels gehört in die mittleren Klassen; auf der Oberstufe handle es sich vielmehr um „eine Behandlung der Religionsgeschichte Israels, bei der nach kurzen Ausblicken auf das Werden dieser Religion die Gestalten der Propheten, ihre Glaubenswelt, ihre Wirksamkeit am Volke, ihre Bedeutung durchaus in den Vordergrund treten". Weiter muß dann die jüdische Gesetzesreligion, die früher nur flüchtig gewertet wurde, nach ihren schlechten und guten Seiten behandelt werden (Frömmigkeit im Leben, Psalmen, Hiob, Sprüche). Den Abschluß bildet ein Überblick über die religiösen Zustände des Judentums in der Zeit vor Jesus. Wie diese Stoffvermehrung wird man auch die Anpassung der Darstellung an den gegenwärtigen Stand der alttesta-

mentlichen Wissenschaft nur billigen können, da vielfach die bisherige Darstellung den neueren Ergebnissen nicht mehr entsprach. Diesen Vermehrungen stehen andererseits Kürzungen gegenüber: Die Übersicht über Kirchenjahr und Gottesdienst sind in den I. Teil verwiesen, der „Überblick“ ist nun entbehrlich geworden, auch die Sprüche könnten fehlen. So bedeutet die Neubearbeitung des Buches auch in diesem Teile einen entschiedenen Fortschritt; die Darstellung hat an Einheitlichkeit und Übereinstimmung mit dem geschichtlichen Verlauf wesentlich gewonnen. Ein Schlußwort über das ganze Werk mag folgen, sobald es vollständig neu bearbeitet vorliegt.

Nach längerer Pause ist zum Schluß des vorigen Berichtsjahres, doch zu spät, um noch mit berücksichtigt werden zu können, der III. Teil von dem *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht auf höheren Lehranstalten*, herausgegeben von Hermann Marx und Heinrich Tenter, erschienen. Über die vorhergehenden Teile vgl. Jb. XVIII, 31 f. und XIX, 28 ff. Dieser Teil führt den Untertitel: Stufe der christlichen Welt- und Lebensanschauung. Obersekunda bis Oberprima. Diese Überschrift soll in Kürze die eigentümliche Aufgabe der Oberstufe charakterisieren, die die Verfasser darin sehen, dem Schüler die Elemente einer christlichen Welt- und Lebensanschauung zu vermitteln. Daraus ergibt sich nun die Notwendigkeit, daß öfters über die von den Lehrplänen für die Oberstufe geforderten Stoffe hinausgegangen ist, die im übrigen in dem Buche vollständig enthalten sind, wenn auch, wie in den früheren Abteilungen, auf eine Verteilung des Stoffes nach Klassenpensen verzichtet worden ist, ein Verfahren, das wir nur billigen können, um so mehr, als auch die amtlichen Lehrpläne dem Lehrer hier ein großes Maß von Bewegungsfreiheit verstatten. Das Buch zerfällt in drei Abschnitte: 1. Das Evangelium Jesu Christi im apostolischen Zeitalter; 2. Kirchengeschichte; 3. Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Ein Anhang bringt die Symbole, die Augsburgische Konfession ungekürzt und eine ausführliche Zeittafel: das ganze Buch ein stattlicher Band von 325 Seiten in vorzüglicher Ausstattung, unter den mir bekannten Hilfsbüchern usw. für die Hand des Schülers wohl das reichhaltigste. Über den Inhalt sprechen sich die Verfasser in folgender Weise aus. Der erste Abschnitt behandelt die Grundlagen der christlichen Welt- und Lebensanschauung in den Schriften des Neuen Testaments. Im Neuen Testament liegen die Wurzeln der Lebensanschauung, die dieser Band dem Schüler vermitteln will: ich hätte deshalb in der oben angeführten Zielbestimmung der Lehraufgabe der Oberstufe das Wort „christlich“ lieber noch durch „evangelisch“ näher bestimmt oder ersetzt gesehen. Die Darstellung in diesem Teile ist darauf berechnet, „die Urkunden des Urchristentums mit Benutzung der gesicherten Ergebnisse einer besonnenen Kritik den Schülern verständlich zu machen“. An der Hand der Apostelgeschichte und später der Briefe wird zunächst die Entwickelung des Judenchristentums, dann die des Heidenchristentums vor-

geführt. Zu den wichtigsten Abschnitten und Briefen werden eingehende Übersichten und Einzelerklärungen gegeben, zum Schluß folgen vergleichende Charakterisierungen bibelkundlicher Art über die neutestamentlichen Bücher und die Entstehung des alt- und neutestamentlichen Kanons. — Der zweite Abschnitt stellt die Entwickelung der christlichen Welt- und Lebensanschauung bis auf die Gegenwart dar und nimmt weitaus den breitesten Raum ein, fast 200 Seiten. Der Stoff erscheint in vier Abschnitten gegliedert: A. Das Christentum im römischen Reiche. B. Die christliche Kirche des Mittelalters. C. Die Spaltung der abendländischen Kirche. D. Das abendländische Christentum seit dem westfälischen Frieden. Ob die Schaffung eines besonderen Teils für die Jahre ca. 1300—1648 notwendig und praktisch war, darüber mag man streiten. Jedenfalls ist sie geeignet, die außerordentliche Bedeutung der Reformation auch äußerlich hervortreten zu lassen, ist freilich nicht durchzuführen ohne Wiederholungen und ein Auseinanderreißen von zusammengehörigen Stoffen. Bei der Darbietung des Stoffes sind die Verfasser so verfahren, daß eine lesbare, flüssige Darstellung geboten wird, so daß der Schüler das Buch gern auch als Lesebuch benutzen wird. Nur in einigen Abschnitten ist davon abgewichen, offenbar um das Buch nicht allzusehr anschwellen zu lassen: bei der Ausbreitung des Christentums unter den Germanen, den Lebensbildern von Hus und den drei großen Reformatoren sowie den drei Hauptvertretern des deutschen Pietismus wird nur eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Daten gegeben als Grundlage für eine gründliche Repetition. Diese Gebiete sind teils im weltgeschichtlichen Unterricht schon ausführlich behandelt, teils im zweiten Teile (Mittelstufe) bereits zur Darstellung und Behandlung gekommen. Immerhin wird der Charakter des Buches als eines Lesebuches dadurch gestört. Zwei Ziele nun haben die Verfasser im Auge gehabt: einmal, „möglichst die treibenden religiösen Ideen zur Anschauung zu bringen“, und sodann, „den Religionsunterricht aus seiner Isolierung an der Peripherie des höheren Unterrichts wieder dahin zu verpflanzen, wohin er gehört: in das Zentrum desselben, wo alle Beiträge, die die übrigen Fächer, insbesondere der altsprachliche, deutsche, naturwissenschaftliche und geschichtliche Unterricht, zur Gewinnung einer Welt- und Lebensanschauung liefern, zusammenkommen, um zu einem harmonischen Bau zusammengefügt zu werden“. Daß diese Ziele auch von dem Berichterstatter als erstrebenswert angesehen werden, weiß der Leser dieser Berichte; freilich, immer wieder drängt sich die Frage auf: Woher die Zeit nehmen, diese großen Ziele auch nur annähernd zu erreichen? Die Verfasser haben deshalb eine Reihe von Stoffen mit in die Darstellung verflochten, die sonst nicht in dieser Ausführlichkeit behandelt zu werden pflegen, aber doch eine eingehendere Behandlung verdienen. Dahin gehört zunächst die Darstellung der religiösen Entwickelung des antiken Heidentums und der griechischen Philosophie, „deren Kenntnis für das rechte Verständnis der Ausbreitung des Christentums und seiner Ausge-

staltung in Lehre und Gebräuchen ebenso unerläßlich ist, wie die Kenntnis der alttestamentlichen Religionsgeschichte". — Ferner der Versuch, „die reichen Schätze der Geschichte der christlichen Liebestätigkeit (Uhlhorn) für den Religionsunterricht mehr als bisher fruchtbar zu machen (§§ 39, 52, 72, 76)", auch § 66 wäre zu nennen. Das ist ganz besonders dankenswert, und gewiß haben die Verfasser recht, wenn sie meinen, daß „ein lebendiger Eindruck von diesen gewaltigen Leistungen vielleicht mehr als die Kenntnis der dogmengeschichtlichen Entwickelung dazu beitragen werde, die heranwachsende Generation zu verständnisvoller Teilnahme am kirchlichen Leben zu befähigen usw.". — Drittens die eingehende Berücksichtigung der Stellung unserer Klassiker zur Religion, auch dies wichtig, da so oft die Klassiker von den Vertretern des Materialismus „als Sturmböcke gegen das Christentum ins Feld geführt werden". — Endlich ist auch der neueren Entwickelung in Philosophie und Naturwissenschaften eine größere Beachtung geschenkt worden; denn nur in stetiger Auseinandersetzung mit denjenigen Geistesmächten könne das rechte Verständnis für eine christliche Welt- und Lebensanschauung gewonnen werden, die nächst der Religion die wichtigsten Bausteine für die Gestaltung einer Weltanschauung liefern. Verwandte Fragen kommen dann im dritten Abschnitt zur Behandlung, der auf der Grundlage der beiden vorangegangenen Abschnitte eine kurze Zusammenfassung des Hauptinhalts der christlichen Welt- und Lebensanschauung geben soll. Hier finden wir deshalb neben erneuten Auseinandersetzungen mit der Naturwissenschaft und Philosophie eine ziemlich eingehende Darstellung der wichtigsten außerchristlichen Religionen; denn die einzigartige Bedeutung der christlichen Welt- und Lebensanschauung läßt sich am besten durch einen Vergleich mit anderen religiösen Idealen zeigen. Die Glaubens- und Sittenlehre selbst wird dann im wesentlichen nach dem Schema der drei Artikel dargestellt: Gott, der Schöpfer der Welt und der Grund alles Heils; der Mensch in seiner Erlösungsbedürftigkeit; Jesus Christus und das Reich Gottes; Von der Aneignung des Heils; Christliche Sittenlehre (Religion und Sittlichkeit; die christliche Persönlichkeit; die christliche Gesellschaft); Heilsvollendung. Es ist durchaus zu billigen, daß davon abgesehen ist, die Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an die Confessio Augustana zu geben, die vielmehr als ein wichtiges historisches, nicht dogmatisches Dokument der Reformation gelesen und kirchengeschichtlich gewürdigt werden soll. Dem Lehrer bleibt es unbenommen, an den geeigneten Stellen seiner Ausführungen auf die entsprechenden Abschnitte der Confessio hinzuweisen, wie das auch hier geschieht. „Aus dem ehrwürdigen Bekenntnis unserer Väter die ganze evangelische Glaubens- und Sittenlehre entwickeln zu wollen, ist unmöglich — eine Erkenntnis, der sich auch die Lehrpläne von 1901 nicht mehr verschlossen haben". Daß überall die biblische Begründung gegeben wird, und daß zahlreiche Zitate, alte und moderne, in gebundener und ungebundener Rede die Ausführungen beleben, sei endlich noch

rühmend hervorgehoben. Noch manch weiteres lobendes Wort könnte ich sagen, doch es sei genug. Nur auf den bildnerischen Schmuck sei noch kurz hingewiesen: Raffaels „Disputa“ und Kaulbachs „Zeitalter der Reformation“. Diese bildlichen Darstellungen sollen dazu beitragen, dem Schüler das Verständnis für den charakteristischen Unterschied der beiden Hauptformen des abendländischen Christentums zu erschließen. „Dort das Mysterium des Meßopfers als Mittelpunkt des mittelalterlich-hierarchischen Ideenkreises, hier Luther mit der Bibel im Mittelpunkt des gesamten Kulturlebens seiner Zeit.“ — So klingt mein Bericht über diesen dritten Teil des Marx-Tenterschen Unterrichtswerkes in ein warmes Lob dieses wie der anderen Teile aus. Ob ich es zur Einführung empfehle oder selbst dem Unterricht zugrunde lege, das ist eine andere Frage: es scheint mir für diesen Zweck zu reich und breit ausgeführt. Wohl aber werde ich es gern Primanern in die Hand geben, die sich mit den im Unterricht behandelten Problemen weiter und eingehender beschäftigen wollen.

Über die neuen Bände des Evangelischen Religionsbuches von Reukauf und Heyn sowie des Religionsunterrichtes von Thrändorf und Meltzer vergleiche man die besonderen Abschnitte.

2. Zur Bibelkenntnis.

A. Allgemeines. Biblische Geschichte.

Die *Kurzgefaßte Einleitung in die Heiligen Schriften usw.* von Dr. F. W. Weber ist in 12. Auflage herausgekommen, ein Beweis, daß ihre Eigenart, über die man vgl. Jb. XII, 16 f. und XVII, 34, dem Bedürfnis weiterer Kreise entgegenkommt. Eine zweite verbesserte Auflage liegt vor von dem *Biblischen Geschichtsbuch* von Dr. L. H. Fischer und Professor D. Scholz. Das Buch ist zu einem Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht erweitert. Die erste Auflage kenne ich nicht. Nach dem zum Teil wieder abgedruckten Vorwort war es die Absicht, im Alten Testament die großen Gestalten der Gottesmänner in den Vordergrund treten zu lassen, die zur Leitung des Volkes Israel berufen waren. „Ihre Person, ihr Leben und Wirken bildet den jedesmaligen Mittelpunkt der zu erzählenden Geschichten, wodurch der Grundgedanke zum Ausdruck gebracht wird, aus der Vielheit verschiedenartiger Erzählungen lebendige Einheiten zu gewinnen und sie in geschlossenen Bildern darzustellen.“ Im Neuen Testamente wird, statt einer freien Zusammenstellung sachlich zusammengehörender Stoffe, die Wirksamkeit Jesu in geordneter Reihenfolge nach ihrem ungefähren zeitlichen Verlauf und ihrem ursächlichen Zusammenhange zu geben versucht. Die sprachliche Form sucht die Rücksicht auf Luthers Übersetzung, an die sie sich anschließt, mit der Verständlichkeit und einem warmen Tone zu verbinden. Eine Reihe von Psalmen sind mit abgedruckt, um nicht dem Schüler der in Betracht kommenden Stufen die Vollbibel in die Hand geben zu müssen. Aber gibt

es denn keine Biblischen Lesebücher für die mittleren Klassen? Das Hilfsbuch bietet eine Geographie Palästinas, Bibelkunde, eine Übersicht über die Kirchengeschichte, Perikopen, Luthers Katechismus, eine Sammlung von 290 Sprüchen, 45 Kirchenliedern und einigen Gebeten; alles etwa für den Standpunkt des Quartaners und Tertianers berechnet; schon für die Untersekunda scheint es mir nicht mehr auszureichen. Die zweite Auflage, auf Grund eigener Erfahrung der Verfasser und ausgesprochener Wünsche, hat besonders im Alten Testament gekürzt und an einigen Stellen neuere Forschungen berücksichtigt. Das Buch mag etwa für Mittelschulen in Betracht kommen, während es für sechsklassige Realanstalten kaum ausreichen dürfte. — Über die *Biblischen Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten* von Prof. Dr. Gotthold Bötticher ist Jb. XVII, 19 f. berichtet worden. Die inzwischen erschienene zweite Auflage ist mir nicht zugegangen, heute liegt die dritte, wie es scheint, mit der vorigen gleichlautende, vor. Außer geringfügigen stilistischen Änderungen und einigen Sprüchen und Versen sind den neuen Auflagen eine ganze Anzahl von sauber ausgeführten Schnorrschen Bildern beigegeben; das Büchlein kann als für seinen Zweck durchaus geeignet warm empfohlen werden.

B. Altes Testament.

Von Friedrich Köstlins *Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen* ist die fünfte, verbesserte Auflage erschienen; vgl. Jb. XIX, 32; die hier und öfter ausgesprochene Empfehlung des Buches kann ich nur wiederholen. — Die bedeutsamste Veröffentlichung des Berichtjahres dürfte sein: *Unterricht im Alten Testament.* Hilfs- und Quellenbuch für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten, zugleich für suchende Freunde der Religion Israels und ihrer Geschichte. In Verbindung mit D. theol. J. W. Rothstein verfaßt und herausgegeben von Dr. Gustav Rothstein. Das Werk mit diesem etwas langen Titel zerfällt in zwei Teile, das Hilfsbuch und das Quellenbuch. Der Verfasser geht von der Tatsache aus, daß gegenwärtig von allen Seiten zugestanden sei, daß die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung dem Religionsunterrichte nicht vorenthalten werden dürfen. Darum müssen vor allem die Lehrer eine klare Einsicht in die Wissenschaft haben; und solchen Lehrern, die nicht Fachleute sind, will das Buch auf dem Gebiete des Alten Testaments Handreichung tun. Hierbei wird mit dankenswerter Deutlichkeit hervorgehoben, daß gerade auch die künftigen Volksschullehrer auf den Seminarien eine wissenschaftlich haltbare Anschauung vom Alten Testament erhalten müssen. In einem einleitenden Abschnitt spricht sich der Verf. über die Art aus, wie er sich die Verwendung des Buches im Unterrichte denkt; die Notwendigkeit des alttestamentlichen Unterrichts wird dabei vorausgesetzt und entschieden betont. Außer Betracht bleibt der elementare Unterricht in der biblischen Geschichte; es handelt sich hier nur um die Mittelstufe, U III zum größten Teil, U II etwa zur Hälfte. Es wird nun, in wesent-

licher Übereinstimmung mit den Ausführungen des Verfassers in der ZeRU. XV, 215 ff., entwickelt, wie der Unterricht der U III den der U II vorbereiten kann: Hauptaufgabe für die U III ist „die Einführung in das Verständnis der religiösen Entwicklung Israels, soweit es zum Verständnis der Prophetie nötig ist“. Für die U II ergibt sich dann, nach den nötigen Wiederholungen, die Behandlung des Prophetismus selbst: Hauptaufgabe ist Lektüre der Prophetenschriften und gründliche Ausnutzung derselben, wenn möglich noch ein Ausblick auf die nachprophetische Zeit. Besonders wichtig ist es dabei, daß überall der Gedanke der allmählichen Entwickelung der Religion zur Anschauung kommt, bis zur Vollendung im Christentum. Schließlich macht auch Rothstein sich den nahezu einmütigen Wunsch der Fachmänner zu eigen, daß auch auf der Oberstufe noch die Behandlung des Alten Testaments gefestigt und vertieft werde, trotzdem die amtlichen preußischen Lehrpläne dafür keinen Raum lassen; er zeigt, wie sowohl auf der O II wie der I sich für solches Zurückgreifen auf das Alte Testament Raum gewinnen läßt. Ich kann den Ausführungen Rothsteins in diesen allgemeinen Darlegungen nur einfach zustimmen. Ein zweites einleitendes Kapitel zeigt, wie das Alte Testament als Quelle für die Geschichte der Religion Israels in Betracht kommen kann, in Form eines kurzen Überblicks über die Entstehung des alttestamentlichen Kanons und seiner einzelnen Bücher. Als Quellen für die Geschichte der israelitischen Religion stehen uns demnach zur Verfügung: 1. die Sammlung des Ganzen für die Zeit, da sie entstand und bestand; 2. die Sammlung in ihren drei Hauptteilen für die Zeit der Entstehung dieser Teilsammlungen; 3. die einzelnen Sammelwerke innerhalb des Kanons als solche für die Zeit ihres Abschlusses; 4. die Einzelbücher und die noch erkennbaren Einzelquellen der Sammelwerke für die Zeiten, denen sie angehören. — Der nun folgende Hauptteil des Hilfsbuches führt die Entwickelung der israelitischen Religion in 13 Abschnitten vor. 1. Die vormosaische Zeit: A. die Urgeschichte der Menschheit (Geschichtlichkeit der biblischen Darstellung; Herkunft der Überlieferung über die Urzeit; Wert der biblischen Urgeschichte). B. Die Urgeschichte Israels (äußere Geschichte, geschichtlicher Gehalt: vormosaische Religion; Wert als Stoff der religiösen Unterweisung). 2. Die Begründung der Jahwereligion durch Mose. 3. Die Einwanderung in Kanaan und ihre Folgen. 4. Die Einigung Israels unter dem Königtum und die Reichsspaltung. 5. Der religiöse Synkretismus im Nordreich (9. Jahrh.) und die Reaktion dagegen. Die Jahweprophetie in ihren Anfängen. 6. Die Propheten des Nordreichs bis zu dessen Untergang. 7. Die Propheten des Südreichs im 8. Jahrh. 8. Der Synkretismus unter Manasse und die Reform Josias. 9. Jeremia und seine Zeit (ca. 630—587). 10. Die Zeit der Gefangenschaft. 11. Die Neubildung der Gemeinde und ihre Geschichte bis etwa 300 v. Chr. 12. Das religiöse Leben der neuen Gemeinde. (A. Das religiöse Leben unter der Herrschaft des Gesetzes. B. Das religiöse und sittliche Leben außerhalb des Gesetzes; messianische Hoffnung; Psalmen. C. Die

Religion als Lebensweisheit. Spruchdichtung. D. Religiöse Bedenken und Zweifel. Buch Hiob. Skeptizismus im Prediger.) 13. Das hellenistische Zeitalter. (A. Äußere Geschichte. B. Die religiöse Entwickelung. Weiterbildung der Gesetzesreligion. — Kanonbildung. — Die messianische Hoffnung. — Die Apokalyptik. Der Messias als Menschensohn.) — Ein Anhang bringt noch eine kurze geschichtliche Übersicht über die Literatur des Alten Testaments, einen Abriss der Geographie Palästinas sowie der Maße, Gewichte usw. Innerhalb der einzelnen Abschnitte gibt der Verfasser zunächst eine kürzere Übersicht des tatsächlichen Verlaufes der Ereignisse, die dann in ausführlicheren Darlegungen begründet, erläutert und erweitert wird. Das Urteil ist stets sorgfältig erwogen, der Ausdruck treffend und ungemein vorsichtig gehalten. So ist das Ganze eine vortreffliche Einführung in die gegenwärtig herrschende Auffassung von dem Gange der religiösen Entwickelung des jüdischen Volkes. — Eigenartig ist nun das Verhältnis des Quellenbuches zu dem Hilfsbuche, das fortwährend auf jenes verweist. Ein derartig umfangreiches Quellenbuch existierte bis dahin noch nicht, denn weder Meltzers „Lesestücke aus den prophetischen Schriften usw." (vgl. Jb. XIX, 33), noch Resas „Die Propheten" (vgl. Jb. XXI, 34) geben das, was Rothstein beabsichtigt; bei dem letztgenannten wird, wie das auch in diesen Berichten a. a. O. geschehen war, beklagt, daß keinerlei sachliche Erläuterungen gegeben sind. Wichtiger, als daß wir über die alttestamentliche Religion reden können, ist, daß wir ihre Quellen kennen lernen, daß die großen Träger ihrer Gedanken direkt zu uns reden. Daß die Luthersche Übersetzung für diesen Zweck nicht ausreicht, weiß jedermann. Aber auch eine genauere Übersetzung, wie die Kautzschsche, genügt nicht, weil oft, namentlich in den prophetischen Schriften, die ursprüngliche Reihenfolge gestört und ein Verständnis im einzelnen ohne Erläuterungen vielfach ganz ausgeschlossen ist. Auf Grund solcher Erwägungen will nun das Quellenbuch „die geschichtliche Entwickelung der Religion Israels überhaupt durch zeitlich geordnete Quellenstücke vergegenwärtigen und das Eindringen in die prophetische Gedankenwelt im besonderen erleichtern, indem es die wichtigsten Stellen aus ihren Schriften in eine bestimmte Ordnung bringt". Da die Geschichte der Religion Israels enge verknüpft ist mit seiner Volksgeschichte, so mußten auch für diese wichtige Quellen aufgenommen, besonders auch nicht israelitische Quellen mitgeteilt werden, wobei dann die Mitteilungen aus den historischen Büchern des Alten Testaments zurücktreten mußten und durften. Besonders machte sich diese Notwendigkeit geltend bei der Urgeschichte, wo die Schule nach den Verhandlungen der letzten Jahre geradezu die Pflicht habe, aufklärend zu wirken und ein besonnenes Urteil vorzubereiten. Der letzte Zweck aller dieser Mitteilungen war immer, „das Wesen und den Wert der Religion Israels gerade im Vergleich mit der Religion verwandter, kulturell hochstehender Völker erkennen und schätzen zu lehren". Natürlich mußte diese Entwickelung fortgeführt werden bis zur Zeit Jesu,

um den Boden verständlich zu machen, der dann das Christentum aufgenommen hat. Daß die Auswahl subjektiv ist, versteht sich von selbst, doch wird man Wesentliches kaum vermissen. Des Raumes wegen unterlasse ich es, weitere Mitteilungen über das Verfahren zu machen, nach dem die Quellen gegeben werden; daß wir uns überall auf das Buch verlassen dürfen, dafür bürgt nicht nur die sorgfältige, gewissenhaft abwägende Arbeitsweise des Herausgebers selbst, sondern auch der Umstand, daß er sich der eingehenden, von ihm dankbarst hervorgehobenen Mitarbeit seines Bruders, des auf diesem Gebiete rühmlichst bekannten Hallischen Theologen erfreuen durfte; und für die babylonisch-assyrischen Stücke stand ihm der Rat und die Hilfe des Breslauer Prof. Dr. Meissner zur Seite. Angenehm berührt auch die immer hervortretende Tendenz des Verfassers, durch sein Buch den Religionsunterricht zu fördern und durch „die Einsicht in das im Alten Bunde pulsierende religiöse Leben das Interesse an religiösen Fragen überhaupt zu wecken und einen Eindruck von der Macht der Religion über Menschenherzen und im Leben eines Volkes zu verschaffen; erkennen zu lassen, wie Gott in langer Entwickelung die religiöse Erkenntnis erweiterte und vertiefte, bis sie fähig war, seine höchste und letzte Offenbarung in Jesus Christus zu fassen"; also einen Beitrag zu liefern zum Verständnis des Paulinischen Wortes von der Fülle der Zeiten. Möchte das Buch in die Hände recht vieler Lehrer an höheren und niederen Schulen kommen, besonders auch solcher, die sich noch immer nicht entschließen können, sich von der traditionellen Auffassung der israelitischen Geschichte loszumachen, und die hinter jeder wissenschaftlichen Untersuchung gleich Verrat an den Wahrheiten unserer Religion argwöhnen. Hier werden sie sehen, daß die christliche Religion nicht verliert, sondern nur gewinnt, wenn wir die Geschichte Israels und seiner Religion mit den Augen moderner Wissenschaft ansehen.

Als Band III des Werkes *Der Religionsunterricht* von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer ist erschienen in zweiter, völlig umgearbeiteter Auflage: *Der Prophetismus und das nachexilische Judentum.* Da die erste Auflage hier nicht besprochen ist, so folge ein kurzer Bericht. . Das Buch will dazu beitragen, daß „die Bedeutung der herrlichen Prophetengestalten für den Religionsunterricht immer mehr erkannt und gewürdigt werden möchte". Da es nicht darauf ankommen kann, dem Schüler alle, oder auch nur möglichst viele Propheten vorzuführen, so muß sich die Schule darauf beschränken, nur die allergrößten, diese aber ausführlich und anschaulich zu behandeln, „einige große, edle Bilder unvergeßlich vor die Augen und ins Herz malen", zumal für das Alte Testament der Platz ohnehin nur knapp ist. Demgemäß werden behandelt Amos, Jesaja, Josias Gesetzbuch, Jeremia, die babylonische Gefangenschaft, der babylonische Prophet, die Heimkehr, Hiob, Messianische Hoffnung, Jona, der makkabäische Religionskrieg, Psalmen. Was die Verfasser zur Begründung dieser Auswahl im einzelnen sagen, dürfte im allgemeinen richtig sein. Die Aus-

schließung von Hosea und Hesekiel auf dieser Stufe kann man nur billigen (Hes. 37 kommt unter Jeremia zur kurzen Behandlung), desgleichen die eingehende Behandlung der nachexilischen Zeit. Die Anlage des Buches ist folgende. Die prophetischen Abschnitte, die in der ersten Bearbeitung mit abgedruckt waren, sind diesmal fortgelassen, weil sie in den Lesestücken (Ausg. A), vgl. Jb. XIX, 33, jedermann zugänglich seien. Der Inhalt des Buches gliedert sich in sachliche und methodische Erläuterungen. Jeder Hauptüberschrift ist eine kurze sachliche Einleitung, jedem Einzelabschnitt eine reichliche Sacherklärung beigegeben. Beide sind „den besten neuesten wissenschaftlichen Werken entnommen“ (Cornill, Stade, Smend, Wellhausen, Guthe, Marti, Duhm, Gunkel u. a.), „so daß im allgemeinen weitere wissenschaftliche Hilfsmittel entbehrlich sein werden“. Doch wird das Studium größerer, streng wissenschaftlicher Werke sehr empfohlen. Der methodische Teil ist gegenüber der ersten Auflage bedeutend gekürzt. Die Vertiefung ist zunächst in Frageform durchgeführt, dann die zusammenfassende Antwort in lesbarem Zusammenhange gegeben. Die dritte, vierte und fünfte Stufe sind kürzer gefaßt, der Abstraktionsprozeß mehrfach auch erst nach mehreren Geschichten vorgenommen worden. Das Buch bietet Anregung zur fruchtbaren Verwertung der prophetischen Gedanken, auch wird manchem das Material aus neuerer Literatur, die nicht jedermann zur Hand ist, willkommen sein; doch gestehe ich auch hier wieder, daß mir Bücher, wie das von Rothstein, zweckmäßiger und wenigstens für die höheren Schulen vorzuziehen scheinen. Insbesondere weiß ich mit den vielen Fragen wirklich nichts anzufangen. Zu Hiob möchte ich auch hier wieder auf das Schriftchen von Ed. Reuß hinweisen, das zwar nicht mehr ganz neu ist, aber doch wohl zum Besten gehört, was über das Buch gesagt ist; besonders auch die Übersetzung ist unübertroffen. — Der Calwer Verlagsverein gibt eine Sammlung von *Erläuterungen zum Alten Testament* heraus; zwei Teile liegen mir vor, auch sie empfehlenswerte Hilfsmittel für den Unterricht, besonders für den des Hebräischen nicht kundigen Leser. *Das Buch Hiob* hat D. S. Oettli erläutert. Eine Einleitung führt in das Problem des Buches ein und gibt über die einleitenden Fragen Bericht (Verfasser und Zeit unbekannt; ob im jeremianischen Zeitalter entstanden?). Dann kommt der Text, gegliedert in die sich von selbst ergebenden Abschnitte, in schöner Übertragung; die untere Hälfte der Seite nehmen zusammenhängende Erläuterungen, Paraphrasen und Übersichten ein. Ähnlich ist eingerichtet *Der Prophet Jeremia*, sein Leben und Wirken dargestellt für die Gemeinde von dem leider früh verstorbenen Rostocker D. J. Köberle. Eine Einleitung orientiert über die geschichtlichen Verhältnisse Judas zur Zeit des Auftretens Jeremias; über Charakter und Eigenart des Propheten, seine Bedeutung für die religiöse Geschichte seines Volks und das Buch Jeremia. Es folgen dann der Text und die Erklärungen. „Die Entstehung des uns vorliegenden Buches Jeremia gehört zu den schwierigsten und verwickeltsten Fragen der alt-

testamentlichen Wissenschaft.“ Das hat schon Luther in seiner bekannten Bemerkung erkannt, „es siehet sich an, als habe Jeremia solche Bücher nicht selbst gestellet, sondern seien stücklich aus seiner Rede gefasset und aufs Buch verzeichnet. Darum muß man sich an die Ordnung nicht kehren, und die Unordnung nicht hindern lassen.“ Auch spätere Zusätze sind vorhanden. Der Text wird mit Auswahl gegeben, in chronologischer Reihenfolge. 1. Jeremias Predigt unter Josia. 2. bis zur ersten Wegführung. 3. bis zur zweiten Wegführung. 4. nach 586. Eine Übersicht der erläuterten Abschnitte nach der biblischen Anordnung und eine Zeittafel machen den Schluß. Die Übersetzung läßt den poetischen Charakter der Reden Jeremias hervortreten und ist durchweg rhythmisch und strophisch; sie sucht auch, wo nötig, das Spätere von dem Ursprünglichen zu trennen. Die Erläuterungen, in zusammenhängender Darstellung den Texten folgend, geben ein klares und umfassendes Bild von allen zeitgeschichtlichen und kritischen Fragen und lassen die Persönlichkeit des Propheten deutlich und ergreifend hervortreten. Das Buch kann auf das wärmste empfohlen werden. — Gleichfalls für weitere Kreise bestimmt ist die Studie von Prof. D. Ed. König über *Die Poesie des Alten Testaments.* In einem ersten Abschnitt erörtert der gelehrte Verfasser das Verhältnis von Poesie und Prosa überhaupt (poetische Darstellungen pflegen den prosaischen voranzugehen); dann gibt er eine Charakteristik der Form der althebräischen Poesie (Reim, Rhythmus, Strophe, Lebendigkeit). Es folgt eine Gesamtcharakteristik nach Inhalt und Geist (Dichtungsarten) und eine Gruppierung der poetischen Abschnitte des Alten Testaments nach ihrer Beziehung zu den Seelentätigkeiten, worauf dann die einzelnen Arten der Dichtung aufgeführt und ästhetisch erläutert werden: die episch-lyrische, die episch-didaktische, die rein didaktische und die rein lyrische Dichtung, zum Schluß die dramatisch geartetete Poesie in der althebräischen Literatur (Hohelied, dessen Deutung nach Analogie der syrischen Hochzeitslieder abgelehnt wird). Auch der Lehrer wird Königs Ausführungen im Unterricht verwerten und reiferen Schülern das Büchlein empfehlen können; es bildet ein Bändchen der Sammlung von Einzeldarstellungen, die unter dem Titel *Wissenschaft und Bildung* seit einiger Zeit bei Quelle und Meyer in Leipzig erscheinen.

Einige neue Veröffentlichungen zu dem Thema *Babel und Bibel*, an denen auch der Religionslehrer nicht vorübergehen wird, seien hier nur kurz verzeichnet. Friedrich Delitzsch hat in seinem neuesten Vortrag: *Mehr Licht* die bedeutsamsten Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Grabungen für Geschichte, Kultur und Religion entwickelt. Besonders wertvoll wird das Heft durch die zahlreichen (50) Abbildungen, die sonst nicht so bequem zugänglich sind. Die Kärtchen auf Seite 21 und 22 würden bei einem Neudruck zweckmäßiger auf zwei gegenüberstehende Seiten gebracht. — Eine neue Reihe von *Wehr- und Streitschriften* geben unter dem Titel: *Im Kampfe um den Alten Orient* Alfred Jeremias und Hugo Winckler heraus, deren Zweck ist, „den Einwänden zu begegnen, die

gegen die als ‚Panbabylonismus' gekennzeichnete Auffassung von der antiken Kulturwelt geltend gemacht worden sind", je nachdem in aggressiver oder defensiver Form. Den Anfang macht A. Jeremias, der in dem ersten Hefte *Die Panbabylonisten* und *Der Alte Orient und die ägyptische Religion* eine Übersicht über alle die gelehrten Veröffentlichungen gibt, die sich der astralen oder altorientalischen Weltauffassung mehr und mehr zugewandt haben; in dem zweiten Aufsatze des Heftes setzt er sich mit dem Buche von Adolf Erman über die ägyptische Religion auseinander: „Die altorientalische Astrallehre wird sich als der Ariadnefaden für den Wirrwarr der ägyptischen Religion erweisen, wenn auch die berufenen Vertreter vorläufig nichts davon wissen wollen." — Im zweiten Hefte *Die jüngsten Kämpfer wider den Panbabylonismus* setzt sich Hugo Winckler in eingehender Weise mit zwei jüngeren Bestreitern des Panbabylonismus, Fr. Küchler und Lic. Dr. H. Greßmann, auseinander, zum Schluß auch noch mit H. Gunkel. — In einem Weimarer Programm *Vergleichende Religionsgeschichte und alttestamentlicher Unterricht* erörtert Max Jacobi die Frage, ob die anläßlich des Bibel-Babel-Streites viel erörterten Beziehungen der außerbiblischen zu den biblischen Religionen auch in der Schule zu behandeln seien, und bejaht sie in anregenden Darlegungen zwar nicht für die Mittelstufe, wohl aber für die Schüler reiferen Alters, und dürfte damit wohl allseitige Zustimmung finden.

C. Neues Testament.

Die brauchbarsten, gleicherweise durch wissenschaftliche Korrektheit wie durch gefällige Ausstattung und billigen Preis sich auszeichnenden Ausgaben des Neuen Testaments in griechischer, lateinischer und deutscher Sprache bleiben immer noch die der Württembergischen Bibelgesellschaft, die Eb. Nestle bearbeitet hat. Dagegen kommt auch nicht die übrigens auch handliche Ausgabe von Fr. Brandscheid auf: *Novum Testamentum graece et latine.* Diese Ausgabe liegt seit 1892 in dritter Auflage vor; man vgl. PrRE³ II, 770. Der lateinische Text ist der der Vulgata, der griechische, wiewohl der Herausgeber die Berechtigung der Textkritik anerkennt, fast ausschließlich an der Vulgata oder am Textus receptus orientiert. Irgendwelche Varianten werden nicht gegeben, sondern lediglich Verzeichnisse der Stellen, wo die späteren Auflagen von den früheren Auflagen abweichen, sowie bezeichnenderweise „Adnotationes criticae, maxime ad eos Graecae Lectionis locos, qui a Latina adhuc quodammodo discrepare videntur", und die füllen immerhin auch hier noch über hundert enggedruckte Seiten! Näheres findet man in des Herausgebers Einleitung in das Neue Testament, die ich nicht kenne. — Eine für Laien berechnete, sehr lesenswerte Einführung in die Probleme der neutestamentlichen Textgeschichte bietet A. Pott (früherer Mitarbeiter von Sodens bei dessen textkritischen Arbeiten) in seinen zu Hamburg gehaltenen, jetzt in der Teubnerschen Sammlung veröffentlichten Vorträgen *Der Text des Neuen Testaments nach seiner*

geschichtlichen Entwickelung. Die Ausführungen werden durch zahlreiche Lesarten erläutert, und acht Tafeln bieten Proben wichtiger Bibelhandschriften. In sechs Abschnitten führt uns der Verfasser den Stoff vor. Zuerst wird an der Hand des Luthertextes anschaulich gemacht, welches die Aufgaben der Textkritik sind, und wieweit wir die Textgestalt zurückverfolgen können. Der folgende Abschnitt zeigt die Schicksale des Textes von der ursprünglichen Niederschrift an bis zum Abschluß der Sammlung des neutestamentlichen Kanons; es folgt dann eine Einführung in die erhaltenen griechischen Handschriften, und im vierten Abschnitt in die Arbeit am Text. Die beiden letzten Abschnitte zeigen die Ergebnisse der Textkritik: der kanonische Text, von dem aus durch unablässige Arbeit vorzudringen ist bis zum vorkanonischen Texte. — Eine bequeme Übersicht über die *Neutestamentliche Zeitgeschichte* gibt Lic. Dr. W. Staerk in der Sammlung Göschen. Das erste Bändchen zeigt die weltgeschichtlichen Voraussetzungen der neutestamentlichen Zeitgeschichte, die Welt des Hellenismus; daran schließt sich die politische Geschichte des Judentums, der dann im zweiten Bändchen die Religion des Judentums im neutestamentlichen Zeitalter folgt. So erhalten wir einen kurzen und doch inhaltreichen Abriß dieser für das Verständnis des Neuen Testaments unentbehrlichen komplizierten Verhältnisse, der auch vom Religionslehrer zum Zwecke schneller Orientierung benutzt werden kann; eingehende Literaturangaben zeigen den Weg für weiteres Studium. — Eine *Tabellarische Übersicht über die Ereignisse des Neuen Testamentes vom Auftreten Johannes d. T. bis zur Herabkunft des Heiligen Geistes* in zwei Tabellen gibt Prof. Dr. Ed. Krauß. Hier werden alle Ereignisse des Lebens Jesu nach den vier Evangelien in harmonistischer Weise nach Jahren („die Ansicht, daß Jesu drei Jahre öffentlich tätig war, hat noch immer die größere Verbreitung") und Monaten („bei den Juden — in der Kirche") und Tagen zusammengestellt. Der Gebrauch wird durch das große Format sehr unbequem gemacht. Wem diese Tabellen eigentlich dienen sollen, wird nicht gesagt, auch vermag ich ihren Zweck nicht zu ergründen. — Das Christusbild der modernen religionsgeschichtlichen Auffassung bringt D. Paul Mehlhorn dem weiteren Kreise der gebildeten Christen unserer Tage nahe in seinem kleinen Buche *Wahrheit und Dichtung im Leben Jesu.* Er schreibt nicht für Fachgelehrte, auch nicht für den, der „von vornherein entschlossen ist, in dem biblischen Lebensbild Jesu... nur geschichtliche Wahrheit und keine Dichtung anzuerkennen oder sozusagen nur um des wissenschaftlichen Anstands willen einen sehr unbedeutenden Einschlag oder Rand von sagenhafter oder dichterischer Färbung zuzugestehen". „Kritisch geschulte Leser werden die von mir geübte Kritik schwerlich zu weitgehend finden, eher mein Markusvertrauen noch zu groß." Solchen Lesern will Mehlhorn in lesbarer Darstellung die Grundsätze entwickeln, nach denen Wahrheit und Dichtung im neutestamentlichen Lebensbilde Jesu zu scheiden sind; er will ihnen zeigen, wie die Dichtung sich an die Wahr-

heit ansetzt, und diese Grundsätze auf die Bestandteile dieses Bildes, die für das Verständnis und die Beurteilung Jesu besonders wichtig sind, anwenden und „gelegentlich auch auf das eingehen, was bei einer solchen Betrachtungsweise nicht bloß den Kopf beschäftigt, sondern das Herz bewegt, vielleicht auch beklemmt. Als Quelle hat der Verfasser vorwiegend die drei ersten Evangelien benutzt, das Johannesevangelium nur gelegentlich, noch weniger die apokryphischen Evangelien und nichtjüdische Vorlagen. Ein erster Teil bringt Grundlegendes und Grundsätzliches; hier wird zunächst gegen Kalthoffs u. a. übertriebenen Skeptizismus die Geschichtlichkeit der Person Jesu verteidigt, dann aber, nach einer Erörterung über die biblischen Quellen (Johannes, Synoptiker, Paulus), eine Entwickelung der Grundsätze der Sachkritik gegeben (Geltung der Naturgesetze. Zurückverlegen späterer Verhältnisse in das Leben Jesu. Verschiedene Motive der Dichtung (Sagen, Mythenbildung). Beurteilung der Tatsache der dichterischen Einkleidung religiöser Wahrheiten vom Standpunkte der Frömmigkeit aus). Hier liegt der Schwerpunkt des Werkes; hier wird der Dissensus zu des Verfassers Ausführungen am lebhaftesten laut werden, den ich hier nur hervorheben kann, ohne ihn zu begründen; z. B. würde ich aus den neun „Grundsäulen eines wahrhaft wissenschaftlichen Lebens Jesu“, die Schmiedel zählt (d. h. wo eine Äußerung Jesu mitgeteilt wird, die zur Zeit des Evangelisten vielleicht schon durch die Tatsachen widerlegt war, die ihm also sicher nicht angedichtet worden wäre, sondern in besonders hohem Grade den Auspruch der Wahrheit für sich hat), andere Folgerungen ziehen, als Mehlhorn. Doch ich habe hier zu berichten, aber nicht mit dem Verfasser zu streiten. Der zweite Hauptteil bringt dann die Anwendung der Grundsätze auf den Hauptinhalt der neutestamentlichen Überlieferung vom Leben Jesu. Eine lückenlose Biographie Jesu ist unmöglich; es kann sich nur darum handeln, einzelne Bilder aus diesem Leben zu zeichnen, gewisse Hauptgedanken, Charakterzüge und wesentliche Seiten des Wirkens Jesu zu beleuchten, ein paar zeitliche Hauptabschnitte in seinem Leben zu unterscheiden, den Unterschied zwischen Gesichertem, Wahrscheinlichem und Sage und Dichtung hervortreten zu lassen, und „auf die Knotenpunkte des geschichtlichen Baumskeletts hinzuweisen, an denen die grünbelaubten Zweige religiöser Phantasiegebilde erwachsen sind“. Diese Hauptabschnitte sind nun: Jesus vor seinem öffentlichen Auftreten; Jesus und Johannes der Täufer; die galiläische Wirksamkeit Jesu; das Lebensende in Jerusalem; die Erscheinungen des Auferstandenen. Hier werden nun die wichtigsten Ereignisse und Fragen des Lebens Jesu im Geist und Sinn der modernen kritischen Forschung eines Holtzmann, Schmiedel, P. Schmidt u. a. besprochen, und wer über die gegenwärtig in diesen Kreisen herrschenden Ansichten kurz und schnell orientiert sein will, findet hier, was er sucht, und in diesem Sinne verdient die Schrift Mehlhorns Empfehlung, mag man nun der Meinung sein, daß diese Auffassung des Lebens Jesu den Evangelien gerecht

werde, oder, wie der Berichterstatter, nicht. Literaturangaben und zahlreiche Anmerkungen zeigen den Weg zu weiterer Forschung. — Dr. Joh. Riehl in seinem Buche *Jesus im Wandel der Zeiten* ist von der Wichtigkeit der religiösen Fragen, im besonderen des Jesusproblems, in unserer Zeit überzeugt und will dazu beitragen, daß seine Leser zu einer objektiven Urteilsbildung kommen. Zu diesem Zwecke entwickelt er nicht seine eigene Meinung, sondern läßt die „führenden Geister auf diesem Gebiete" reden, aus deren Werken über Jesus er die markantesten Stellen herausgreift und sie in passender Beleuchtung gegenüberstellt. So führt uns der Verfasser der Reihe nach vor: Jesus und die Evangelien im Lichte der modernen Forschung (hier hören wir, außer dem Verfasser selbst, Strauß, Harnack und — Frenssen reden); das gläubige und ketzerische Mittelalter (im wesentlichen nach Lecky); einige wichtigere Bearbeitungen des Lebens Jesu (Heß, Herder, Paulus, Schleiermacher, Hase); dann, am breitesten: Die Zerstörung des überlieferten Christusbildes durch Strauß und Renans Leben Jesu. Zwei Abschnitte: Jesus, der Sohn Gottes, und seine Wunder, und Jesus und die soziale Frage machen den Schluß; hier sind die Gewährsmänner des Verfassers vor allem B. Weiß, Harnack, abermals Frenssen und Fr. Naumann. Für unsere Zwecke ist das Buch nicht berechnet. — Ein lesenswertes Programm hat Professor Fritz Schönfeld geschrieben: *Das Jesusbild nach der Darstellung moderner Dichter und der historische Jesus.* Von der Erwägung ausgehend, daß die alte Frage: wie dünket euch um Christus? noch heute, ja heute besonders, die Herzen beschäftige, begrüßt er es als erfreuliches Zeichen der Zeit, daß auch die modernen Dichter zu ihr Stellung nehmen und der Person Jesu in ihren Werken einen Platz einräumen. Er will nun die Jesusgestalt einiger Vertreter der modernen Literatur nachzeichnen und ihr dann den historischen Jesus gegenüberstellen, So behandelt er im ersten Teile das Christusbild bei O. Wilde (Salome), Widmann (Der Heilige und die Tiere), Ad. Wilbrandt (Hairan), Paul Heyse (Maria von Magdala), Max Kretzer (Das Gesicht Christi), Hans von Kahlenberg-Helene von Mombart (Der Fremde), P. Rosegger (J. N. R. J.), G. Frenssen (Hilligenlei); überall wird zunächst die Absicht des Dichters zu verstehen gesucht und dann eine milde und wohlwollende Beurteilung gegeben, wieweit das Bild des Dichters sich mit dem Jesusbild der Geschichte verträgt. Dies letztere wird sodann im zweiten Teile der Arbeit im wesentlichen nach Markus und von dem Standpunkte der modernen Vermittlungstheologie gegeben; hier werden besonders die Fragen: Menschensohn, Gottessohn, Davidsohn, Messias, messianisches Bewußtsein und Auferstehung eingehend erörtert. Ergebnis: „Ein vollkommenes Verständnis seiner Person geht über unsere Kraft". — Ein Jesusbild und Jesu Worte, frei von Übermalung und Zusatz, will Dr. F. Resa geben in seinem Buche *Jesus der Christus. Bericht und Botschaft in erster Gestalt;* er hofft damit allen denen einen Dienst zu erweisen, die „Geburt und Beruf zu geschichtlicher Auffassung nicht hat kommen lassen, denen

jedoch von der Gegenwart die Gesetzmäßigkeit als Maßstab und Prüfstein aller Dinge in die Hand gegeben ist". Die können mit der Bibel selbst nicht viel anfangen, weil ihnen „ihr gesamter Inhalt mit Mirakel und Legende, mit wunderbaren Geschichten und übernatürlichen Dingen untrennbar verbunden zu sein scheint"; so werfen sie leicht mit der Schale den Kern fort. Darum will Resa das Evangelium von allem trennen, was nicht ursprünglich damit verbunden war; nicht Bild und Wort Jesu modernisieren, sondern mit den Farben und in den Worten seiner Zeit und im engsten Anschluß an Luthers Übersetzung, diesem „unvergänglichen Denkmal reinen Deutschtums"; „die abgegriffene Sprache des Alltags war nicht edel genug für jene Geschichten und Worte, die seit den Tagen der Kindheit unser Ohr nie anders als in feierlichem, mit Kraft und Jugend erfülltem Klange getroffen haben". Es folgen nun die Worte des Evangeliums in den beiden Abschnitten: Der Bericht und Die Botschaft, ohne jeden Zusatz, wie in dem im Jb. XXI, 34 angezeigten Buche desselben Verfassers: Die Propheten. Während wir aber bei diesem entlegeneren Stoffe das Fehlen jedes einführenden und erklärenden Wortes bedauern mußten, scheint es hier ganz am Platze zu sein, daß das einfache Bibelwort ohne jeden Zusatz gegeben wird; es ist erstaunlich, wie diese Worte wirken! Die Auswahl des Verfassers ist subjektiv und wird deshalb nicht überall Zustimmung finden: Ich für mein Teil bin weit entfernt, mit ihm deswegen rechten zu wollen. Zweierlei muß aber gesagt werden: Daß die Berichte von der Auferstehung für den geschichtlichen Jesus außer Betracht bleiben und lediglich als historische Dokumente von der Geisteswirkung Jesu auf seine Gemeinde und von der dieser eigentümlichen Auffassung vom Wesen des auferstandenen und erhöhten Christus von unschätzbarem Werte sein sollen, das vermag ich nicht zuzugeben. Und noch weniger kann ich es billigen, wenn der Verfasser in dem Bericht über die Speisung S. 16 nach dem Bericht über die Verteilung der fünf Brote und zwei Fische einschiebt: „Und so teilten sie alle miteinander", wenn auch in dem Anhang auf diesen Einschub hingewiesen wird. Dieser Anhang gibt Auskunft über die Stellung des Verfassers zu den Quellen und über sein Verfahren, aus dem Überlieferten das Historische herauszuschälen; daß dabei diese Aufgabe vielfach nur annähernd gelöst ist, erkennt der Verfasser an. In der Anordnung der einzelnen Stücke folgt er meist den Quellen. Rhythmische Stücke, auch Satzrhythmus, sind durch den Druck kenntlich gemacht. Jedem Stücke ist eine passende Überschrift gegeben; öfters sind, zumal in der „Botschaft" kleinere, in den Quellen getrennt überlieferte Sprüche zusammengefaßt. Der Anhang bietet dann weiter Quellennachweise und kritische wie sachlich-erläuternde Bemerkungen. Hier kommt noch manche im Text ausgelassene Stelle zum Abdruck. Ein Stellenregister nach der Ordnung der Bibel erleichtert die Benutzung. — Ich würde kein Bedenken tragen, das Büchlein reiferen Primanern zu empfehlen, dabei aber nicht unterlassen, auf die stark hervortretende Subjek-

tivität des Verfassers hinzuweisen. So mag es manchem, wie der Verfasser hofft, einen Dienst tun. — *Inhalt und Gedankengang des Evangeliums nach Johannes* stellt Direktor E. Walther in einem Potsdamer Programm dar, das auch als gesondertes Schriftchen bei Reuther und Reichard erschienen ist. Die Schrift will „nicht eine fortlaufende, mehr oder weniger eingehende Erklärung . . geben, sondern Lehrenden wie Lernenden, die sich mit ihr beschäftigen, helfen, sich in der überreichen, ja verwirrenden Fülle der exegetischen Einzelarbeit den großen Inhalt des Evangeliums und den Überblick über das Ganze lebendig zu erhalten . . . ungehemmt von stetiger Heranziehung des ganzen Rüstzeugs der exegetischen Einzelarbeit und einer bestimmten Stellungnahme zu den schwierigen historisch-kritischen Fragen über dies Evangelium und seinen Verfasser. Unter pädagogischen, nicht unter kritischen Gesichtspunkt will die . . . Arbeit gestellt sein". So werden denn kritische Fragen überhaupt gar nicht berührt, sondern es wird lediglich der Gedankengang des Evangeliums herausgearbeitet in Dispositionsform; vor jede größere Einheit sind kurze sachliche Bemerkungen über Ort, Zeit u. ä. gestellt. Diese Übersichten sind für den Zweck, dem sie dienen wollen, durchaus geeignet und können wohl empfohlen werden. — Schon diese Schrift leitet uns über zu den Büchern, die unmittelbar dem Unterrichte dienen wollen. Als 6. Band des Reukauf-Heynschen Werkes über den Evangelischen Religionsunterricht erschien in dritter verbesserter Auflage *Geschichten aus dem Leben Jesu*, bearbeitet von Gustav Döll. Dieser Band des großen Unterrichtswerkes enthält den Stoff für die Mittelstufe der Volksschule, das 5. Schuljahr. Auf den höheren Schulen entspricht dem die Quinta, für die ja die biblischen Geschichten des Neuen Testaments vorgeschrieben sind. Er behandelt in breiter Ausführlichkeit 60 biblische Geschichten, von Johannes dem Täufer bis zur Ausgießung des Heiligen Geistes. Die Erklärungen verlaufen nach dem bekannten Schema dieser Lehrbücher und enthalten eine Fülle von Stoff, der meiner Meinung nach auch nicht annähernd bewältigt werden kann, ebensowenig wie die 60 Geschichten alle durchgenommen werden können. Doch bietet das Buch dem Lehrer reiche Anregung und kann zumal jüngeren Religionslehrern warm empfohlen werden. — Eine neue Bearbeitung der Gleichnisse gibt H. Spanuth, *Die Gleichnisse Jesu nach neueren Grundsätzen für den Unterricht bearbeitet.* In den methodischen Vorbemerkungen spricht er sich zunächst über die wissenschaftlichen Schriften zur Erklärung der Gleichnisse, Jülicher, B. Weiß, Bugge u. a. aus; er will im wesentlichen in den von Jülicher eingeschlagenen Bahnen gehen, aber zugleich einigen Bedenken Bugges gerecht zu werden versuchen; vor allem darin, daß er die sentenzartigen „Deutegnomen", die gar nicht unecht sein können, nicht einfach beiseite schiebt, und daß er berücksichtigt, „daß in manchen Gleichnissen bei aller Einheitlichkeit der Idee und der Anwendung gewisse Einzelzüge offensichtlich ebenfalls eine Übertragung auf das höhere Gebiet des Geisteslebens fordern". Doch ist zunächst immer Wert darauf gelegt,

den einheitlichen Grundgedanken jedes Gleichnisses klar herauszustellen. Was nun die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse betrifft, so hat Spanuth das Prinzip der Formalstufen in modifizierter Weise angewandt, und dabei auch die Fünfteilung des Schemas verwendet (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, System, Fragen und Aufgaben), wobei die Hauptstufe der Darbietung des neuen Stoffes sich in zwei große Gedankengruppen gliedert: die Behandlung der Bildhälfte und die der Sachhälfte (Nutzanwendung) der Parabel. Es folgen dann weitere methodische Bemerkungen über die Behandlung der einzelnen Stufen. Die Auswahl der Gleichnisse ist so, daß die der Synoptiker, soweit sie für den Unterricht irgendwie in Betracht kommen, aufgenommen sind, nicht aber die aus Johannes. Die von Witzmann gründlich erörterte Frage der Verteilung auf die einzelnen Klassen ist nicht behandelt. Die Form der Entwürfe ist die thetische, worin ich einen großen Vorzug gegenüber der sonst in solchen Werken herrschenden Frageform sehe. Theologische Erörterungen sind selten. Auf eine Gruppierung der Gleichnisse ist verzichtet. Besonders dankbar bin ich für das unter V.: Fragen, Aufgaben, Anschlußstoffe mitgeteilte Material. Spanuths „Gleichnisse“ verdienen warme Empfehlung. — Von den *Hilfsmitteln* von Fauth und Evers liegt ein Heft in neuer Auflage vor. *Die Bergpredigt* von M. Evers hat in fünfter Auflage neu bearbeitet Prof. Herm. Marx; über die vorige Auflage vgl. Jb. XIV,13 f. Der Bearbeiter bekennt, nur unter Bedenken daran gegangen zu sein, das einheitliche, vom Verfasser in langer Arbeit wesentlich abgeschlossene Werk neu zu bearbeiten. So hat er denn den Grundton der Darstellung und das Wesentliche des Inhalts unverändert gelassen und seine Arbeit darauf beschränkt, neuere oder von Evers nicht benutzte literarische Erscheinungen zu berücksichtigen, gelegentlich allzu reichlichen oder weniger bedeutenden Stoff zu kürzen. Besonders im Anschluß an *Die Schriften des Neuen Testaments* von Joh. Weiß ist an einigen Stellen dem neuen Gesichtspunkt der Unterscheidung zwischen der originalen Gestalt der Aussprüche Jesu und der Darstellung des Matthäus Rechnung getragen. Auch die bekannte Erklärung der Bergpredigt von Joh. Müller u. a. wurde berücksichtigt. — Von der richtigen Erwägung ausgehend, daß auch die Korintherbriefe, besonders der erste, eine Berücksichtigung im Religionsunterricht auf der Oberstufe verdienen, neben dem Römerbriefe, hat Oberlehrer H. Schuster in den *Hilfsmitteln* sie für den Unterricht bearbeitet: *Der erste Korintherbrief. Nebst einem Anhang: Ausgewählte Kapitel aus dem zweiten Korintherbrief.* Der erste Brief wird ganz behandelt, natürlich in sehr verschiedener Ausführlichkeit, wobei nicht irgendwelche wissenschaftlichen Erwägungen, sondern allein pädagogische Rücksichten maßgebend sind; vom zweiten werden nur 3, 6—18; 4, 1—18; 5, 11—21; 6, 1—10; 11, 31—33; 12, 1—10 kurz erklärt. Die Auslegung beschränkt sich häufig nicht nur auf das, was für den Schüler nötig ist, sondern bietet mit Rücksicht auf den viel beschäftigten oder nicht fachtheologisch gebildeten Lehrer manches, was

nur für diesen Wert hat. Auf alles rein Gelehrte, Kritik und Polemik ist verzichtet, sondern nur das sachlich Wertvolle gegeben: Gemeindeleben, Psyche des Paulus, praktischer Wert für uns. Winke für die praktische Behandlung im Unterricht sind überall gegeben: was ist als Einleitung vorauszuschicken? was ist bei der Erklärung selbst zu sagen? was ist im Nachtrag für die Gegenwart als bleibender Gewinn zu erstreben? Belebung durch Zitate, Ausblicke in die Kirchengeschichte und die Gegenwart u. ä. Soweit ich sehe, hat der Verfasser diese Gesichtspunkte, die meine volle Zustimmung finden, in seiner Arbeit stets im Auge behalten und vortrefflich durchgeführt, und es ist deshalb allen Fachgenossen zu empfehlen, einmal an der Hand dieser Erklärung die Korintherbriefe im Unterrichte zu behandeln; ich selbst werde das bei erster Gelegenheit tun und dann in der Lage sein, aus eigener Erfahrung heraus noch dies und jenes zur Beurteilung des Schusterschen Kommentars beizutragen. — *Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der Paulinischen Briefe* gibt in seinem Wittstocker Programm der Direktor Dr. Schultze. Er will den 1. Korinther-, 1. Thessalonicher- und Philipperbrief, dann Galater- und Römerbrief gelesen wissen, wobei es vor allem auf den religiösen Gehalt ankomme. Das wird dann näher dahin präzisiert, daß die Persönlichkeit des Paulus sowie sein Kampf gegen das gesetzliche Judentum zum Verständnis gebracht werden müsse; ebenso dann der Kampf gegen heidnische Gewohnheiten sowie seine Tätigkeit, die auf die Zurückdrängung schwärmerischer Neigungen oder auf die Herstellung christlicher Sitte abzielten. Auch daß wir in den Darlegungen des Apostels zwischen Ewigem und Zeitlichem, rein religiösen und theologisch bedingten Aussagen scheiden müssen, darf nicht verschwiegen werden. Für die Lektüre soll die Übersetzung benutzt, nur gelegentlich der Urtext herangezogen werden. Einige aus der Praxis erwachsene Auslegungen schließen sich an: Die Parteiungen in Korinth; Vom Genuß des Götzenopferfleisches; Pauli Auffassung vom Gesetz. — Im neunten Bande des Reukauf-Heynschen Unterrichtswerkes behandeln A. Reukauf und H. Winzer die *Geschichte der Apostel.* Das Werk will der Oberstufe der Volksschule und der Mittelstufe höherer Schulen dienen und die Schüler in die Geschichte des apostolischen Zeitalters einführen. Es trägt den Charakter aller Bände dieser Sammlung: Verbindung der neueren historisch-kritischen Auffassung mit der methodischen Durcharbeitung und Darbietung des Stoffes, und man darf ihm das Zeugnis ausstellen, daß es seine Aufgabe in meisterhafter Weise löst und auch von dem mit Nutzen gelesen werden wird, der weder in sachlicher noch methodischer Hinsicht mit den Verfassern eines Sinnes ist. Daß der Berichterstatter zu diesen gehört, ist bereits wiederholt in diesen Berichten ausgesprochen worden, ebenso, daß in diesen Berichten dieser sachliche und methodische Dissensus nicht im einzelnen begründet werden kann. Doch hindert dies, noch einmal sei das gesagt, nicht die Anerkennung der Vortrefflichkeit dieses durchaus einheitlichen Werkes. Zunächst wird in sechs

Abschnitten die Geschichte der Urgemeinde dargestellt und in geschickter Weise damit die Behandlung des dritten Artikels verbunden. Sehr dankenswert ist es, daß dann das Leben und Wirken des Apostels Paulus in sehr eingehender und gründlicher Weise behandelt wird, in scharf ausgesprochenem Gegensatze gegen die modernen Bestrebungen, die den „größten Apostel Jesu Christi" möglichst aus dem Volksunterricht verbannen und einen Gegensatz zwischen ihm und Jesus konstruieren wollen. Demgegenüber wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die Gedanken des Paulus, von ihrer vergänglichen theologisch-zeitgeschichtlichen Fassung losgelöst, durchaus im Einklang mit dem Evangelium stehen: Paulus der zweite Gründer des Christentums. In drei Aufzügen wird nun das große Drama seines Lebens dem Schüler vorgeführt: 1. wie Saulus der Eiferer, der Christenfeind, zu einem Christen wird... und sich im Kampfe mit den Uraposteln freie Bahn zu selbständigem Schaffen im Geiste seines Herrn erkämpft; 2. wie er in siebenjährigem Ringen einen Kranz christlicher Gemeinden gründet, die Grundlage der heidenchristlichen Kirche; 3. wie der Gegensatz zwischen seinem Christentum und dem der Urgemeinde ihn zu der verhängnisvollen Reise nach Jerusalem treibt, deren Folge die Gefangennahme und der tragische Untergang in Rom waren, und wie trotzdem die von ihm vertretene Gestalt des Christentums siegt. So wird das Lebensbild des Paulus eine ähnliche Wirkung auf gereifte Schüler ausüben, wie das Lebensbild seines Herrn und Meisters selbst; und „mag auch manches an seinen Glaubensauffassungen vergänglich sein, durch seine lebensvolle Persönlichkeit, durch sein Leben im Geiste Christi wird er zu einem Vorbild für die jugendlichen Gemüter, wie wir es uns nicht edler wünschen können". Um dies lebensvolle Bild der Persönlichkeit des Apostels zu ermöglichen, müssen natürlich die Paulinischen Briefe herangezogen werden zur Ergänzung der oft unklaren Darstellung der Apostelgeschichte. Ob es freilich möglich sein kann, den Kindern im Alter von 12 bis 15 Jahren die Persönlichkeit des Paulus in dieser Weise verständlich zu machen? auch bei sorgfältigster Vorbereitung auf den früheren Stufen? Für das Gymnasium wäre doch wohl die Obersekunda die erste Klasse, wo man daran denken könnte, und man wird im Unterrichte der obersten Klasse, gelegentlich der Kirchengeschichte und der Lektüre der Paulinischen Briefe, immer wieder Gelegenheit nehmen müssen, dies Bild zu befestigen und aufzufrischen. Denn daß es wünschenswert und nötig ist, gerade diesen Stoff eingehend zu behandeln, darin stimme ich mit den Verfassern dieses Buches völlig überein und danke ihnen für die Klarheit und den Nachdruck, womit sie dieser Notwendigkeit Ausdruck verliehen haben. Auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht der Ort; ich würde sonst manchen Dissensus aussprechen und begründen müssen. Nur zweierlei sei erwähnt. Die Kürze, mit der die zweite Gefangenschaft des Paulus in einer Anmerkung S. 342 behandelt wird, erscheint doch irreführend; es hängt das ja mit der Stellung der Verfasser zu den wissenschaftlichen

Fragen überhaupt zusammen, wie sie z. B. auch in den höchst einseitigen Literaturangaben hervortritt; ich meine, gerade hier könnte, unbeschadet der Gesamtdarstellung, doch etwas mehr getan werden; denn auch wer im allgemeinen der von den Verfassern gegebenen Darstellung zu folgen geneigt ist, dürfte doch gut tun, ein oder das andere Werk kennen zu lernen, in dem eine abweichende Auffassung durchgeführt wird: das Jurare in verba magistri hat gerade bei dem Publikum seine besondere Gefahr, für das diese Sammlung doch in erster Linie bestimmt ist. Und umgekehrt könnte manches hier genannte Buch fortgelassen werden. Sodann sei auch hier wieder auf den immer wieder sich findenden Irrtum hingewiesen, der sich bezüglich des Spruches: „Lange hab' ich mich gesträubt usw." S. 73 findet: die ersten vier Verse dürfen nicht mehr auf Goethe zurückgeführt werden. Vgl. Jb. XX, 27 f. Ich schließe mit dem Hinweise, daß auch diesem Bande Tabellen, Übersichten und Zusammenfassungen beigegeben sind.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Zum Katechismusunterricht ist diesmal nur wenig zu berichten. Die Jb. XIX, 46 f. und XXI, 48 angezeigten und empfohlenen *Katechismusgedanken* von R. Steinmetz sind nun durch das Erscheinen des 3. Teiles zum Abschluß gekommen, der die Erklärung des dritten, vierten und fünften Hauptstückes enthält. Ich darf mich damit begnügen, auf diese Tatsache hinzuweisen und meine in den früheren Berichten ausgesprochene warme Empfehlung zu wiederholen. Die Erklärungen treten im Unterschied von manchen anderen anspruchslos auf und enthalten doch, aus der Praxis des erfahrenen Katecheten, viele brauchbare Winke, die wir dankbar hinnehmen, wiewohl der Lehrplan der höheren Schulen für eine eingehendere katechetische Behandlung dieses Teiles des Katechismus keinen Platz mehr bietet. — Ein *Hilfsbuch zur religiösen Jugendunterweisung nach Luthers Kleinem Katechismus (1. und 2. Hauptstück)* bietet Prof. D. Karl Eger den Fachgenossen in seinem Buche *Evangelische Jugendlehre* an, das, wenngleich es in erster Linie dem „kirchlichen" und dem Elementarunterricht dienen will, doch auch hier in Kürze warm empfohlen werden soll. Das Buch hat es nicht zu tun mit der theologischen Seite der Katechismusunterweisung, will auch keine Materialsammlung sein, wenn es auch ausgeführte Beispiele enthält, sondern will die religions-pädagogische Seite der Katechismusbehandlung in den Vordergrund rücken; es will Pfarrern und Lehrern Anlaß und Anregung geben zu fortlaufender innerer Auseinandersetzung mit den dafür in Betracht kommenden Grundsätzen. Doch verwahrt sich der Verfasser sehr nachdrücklich dagegen, daß man seine Arbeit etwa als Vorlage für den eigenen Unterricht, als Ersatz für die eigene Verarbeitung des Unterrichtsstoffes benutzen wollte. Fast noch mehr als bei der Predigt gelte es im Katechismusunterrichte (und ich füge hinzu, in jedem Religionsunterrichte), „daß nichts, gar nichts, die persön-

liche Vertiefung des Unterrichtenden in seinen Lehrstoff, das Verwachsensein dieses Stoffes mit den persönlichen Interessen des Katecheten, und demgemäß die allergewissenhafteste individuelle Vorbereitung ersetzen kann". Die Gefahr eines Mißbrauchs habe ihn lange mit der Herausgabe seiner Arbeit zögern lassen, die ihrer Natur nach nur mit gegebenen Beispielen geleistet werden könne; nur so könne man, nicht in bloß theoretischen Untersuchungen, zur Prüfung der Gründe für das eigene Verfahren veranlassen, auf Schwierigkeiten hinweisen, die der inneren Aneignung der Katechismusgedanken hinderlich seien, auf Gedanken und Stimmungen aufmerksam machen, die für die Kinder im Vordergrund stehen, während sie vom theologisch geschulten und interessierten Erwachsenen leicht übersehen werden. Wenn nun also auch der praktische Teil des Buches die Hauptsache ist und weitaus den breitesten Raum einnimmt, so hat der Verfasser doch nicht unterlassen, dem ganzen eine ausführliche Einleitung über seine Grundsätze und den einzelnen Abschnitten Erörterungen über die besonders zu beachtenden Schwierigkeiten und Probleme voranzustellen. Die allgemeine Einleitung orientiert über „Grundsätzliches": Recht und Zweck des Katechismusunterrichts; Lehrstoff; Maß und Ort; Methode; der Kleine Katechismus Luthers; Katechismus und Offenbarung (Bibel); Theologisch-Pädagogisches. Ich muß mir zu meinem Bedauern hier versagen, auf diese Erörterungen einzugehen. Doch empfehle ich sie jedem Katecheten dringend zum sorgfältigen Studium; niemand wird die Stunden bereuen, in denen er mit dem Verfasser Zwiesprache gehalten hat, und ohne vielseitige Anregung wird niemand von dem Buche scheiden; das gilt in demselben Maße von dem theoretischen wie von dem praktischen Teile. Und wenn auch naturgemäß die eigentliche Katechese bei uns Religionslehrern an höheren Schulen gegenüber dem Unterrichte in der biblischen Geschichte mehr zurücktreten muß, so mag doch auch manchem von uns über dem Studium dieses Buches und dem dadurch neu belebten Interesse an dem Katechismusunterricht die Liebe zu diesem Zweige des Religionsunterrichts neu belebt werden. Der Verfasser bekennt, daß ihm der Katechismusunterricht seit den ersten Jahren seines Pfarr- und Schulamtes der liebste Unterricht gewesen ist, weil er in ihm das beste Mittel habe, „ungezwungen und natürlich in innere Berührung mit den Kinderseelen zu kommen und auf ihr religiös-sittliches Empfinden und Urteilen legitimen Einfluß zu gewinnen". Ebenso sei seine Schätzung des Kleinen Lutherschen Katechismus von Jahr zu Jahr gestiegen, als „des Leitfadens, der dieser persönlichen Berührung mit den Kindern einzigartig die Wege bahnt". Möchten deshalb vor allem Pfarrer, dann aber auch Lehrer die Katechismus müde in der täglichen Praxis geworden sind, sich diese Evangelische Jugendlehre nicht entgehen lassen, daraus neue Anregung für die Beschäftigung des Tages und neue Liebe zu holen!

Die *Christliche Glaubens- und Sittenlehre* von Wilhelm Heß (vgl. Jb. XVII, 37) ist in dritter Auflage erschienen und führt jetzt den Unter-

titel: Einführung in Wesen und Inhalt des Christentums für humanistische Lehranstalten. Die neue Auflage ist nur wenig verändert, hier und da ist ein Paragraph leise umgearbeitet. Der Leitfaden sei auch heute wieder der Beachtung der Religionslehrer empfohlen; er bewegt sich auf dem meines Erachtens richtigen Wege, mit erwachsenen Schülern diese Dinge zu behandeln; zu billigen ist besonders das stete Verweisen auf die anderen Unterrichtsfächer der obersten Stufe, wie es in zahlreichen Zitaten hervortritt. — Einen im wesentlichen gleichen Charakter trägt das Buch des österreichischen Pfarrers Robert Fronius, *Evangelische Glaubenslehre* für Obergymnasien, Oberrealschulen, Lehrerbildungsanstalten und die oberen Klassen der Kadettenschulen und Mädchenlyceen. Auch hier viel Bezugnahme auf andere Unterrichtsfächer, besonders auf die naturwissenschaftlichen, auch hier viele Zitate, die nur mit Rücksicht auf die zuletzt genannten Anstalten neben dem lateinischen und griechischen Original auch in deutscher Übersetzung gegeben werden müssen, und die vor allem stets korrekt sein müßten; wie kann man z. B. Goethe einen Vers zumuten, wie es S. 6 geschieht: Wär' unser Aug' nicht sonnenhaft! Über das Goethezitat S. 73 vgl. oben S. 34 und Jb. XX, 27 f. Bei Heß steht beides richtig. Dankenswert ist die Charakterisierung der außerevangelischen Kirchen im Anhang, nur sähe ich sie gern ausführlicher. Beim Altkatholizismus sollte die Erwähnung des in apostolischer Sukzession geweihten Bischofs nicht fehlen. Die Wirksamkeit Jesu wird unter dem Gesichtspunkt der drei Ämter entwickelt. Gern sähe man hinter der Glaubenslehre noch kurz die evangelische Sittenlehre im Gegensatz zur römischen Moral dargestellt. — Hier darf hingewiesen werden auf den Vortrag, den W. Herrmann-Marburg im Jahre 1903 auf dem Evangelisch-sozialen Kongreß über *Die sittlichen Weisungen Jesu* gehalten hat, und der in zweiter Auflage vorliegt. Die Ausführungen Herrmanns sind so bekannt, daß sich ein eingehendes Referat an dieser Stelle erübrigt; der Verfasser schreibt im Vorwort der zweiten Auflage: „Hier ist nicht eine vollständige Auslegung der sittlichen Weisungen Jesu beabsichtigt. Es soll ein Mißbrauch bekämpft werden, der das Bild Jesu für viele verdunkelt. Seine Weisungen werden in der Regel als Schablonen des Handelns beurteilt, mag man nun vorgeben, sie zu befolgen oder sich von ihnen befreien wollen, indem man die Bezugnahme auf vergangene Lebensbedingungen daran hervorhebt. Ich möchte dagegen zeigen, daß Jesus gerade mit diesen Worten den Weg zu einer Gerechtigkeit weisen wollte, die die Formen, in denen sie sich ausprägt, sich selbst immer neu gewinnen muß". Und vorher zur ersten Auflage: „Auf den Nachweis ist es im folgenden abgesehen, daß die sittlichen Weisungen Jesu nicht vielerlei fordern, sondern das Eine, das allein dem Wollen eine einheitliche Richtung geben kann oder eine feste, selbständige Gesinnung begründet..." Wir müssen „an uns selbst erfahren, daß sein Anspruch, in seiner Nähe fänden sündige Menschen Frieden und Kraft, wahr ist". — Über *Religion und Naturwissen-*

schaft in Kampf und Frieden gibt Dr. A. Pfannkuche einen geschichtlichen Rückblick, der allen, die über dies auch für den Religionslehrer so wichtige Thema Belehrung suchen, nicht warm genug empfohlen werden kann. Es handelt sich um den ersten Versuch einer rein geschichtlichen Darstellung der Beziehungen zwischen Religion und Naturwissenschaft. In einer Einleitung führt der Verfasser ein in die verschiedenen möglichen Betrachtungsweisen, die wir gegenüber der Natur einnehmen können. Der Naturforscher schaut die Natur mit anderen Augen an, hat ein anderes Interesse an ihr, als der Philosoph, der Dichter, der religiöse Mensch, der sittlich empfindende Mensch. Früher nun, im Zeitalter des naiv denkenden Naturmenschen, fielen alle diese verschiedenen Betrachtungsweisen in eine zusammen. Erst allmählich haben sie gelernt, sie auseinanderzuhalten. „Die Geschichte der Beziehungen zwischen Religion und Naturwissenschaft ist die Geschichte der unter heftigen Kämpfen sich langsam vollziehenden Scheidung dieser verschiedenen Betrachtungsweisen.“ Dann folgt eine Darstellung dieser Beziehungen in fünf Abschnitten: 1. Religion und Naturerkennen in den Anfangszeiten menschlicher Kultur. Naturreligionen. 2. Die allmähliche Scheidung von Naturerkennen und Religion, und zwar befreit sich in Griechenland das Naturerkennen von den religiösen Fesseln, und in Israel befreit sich die Religion vom naturalistischen Aberglauben. 3. Die Verbindung der christlichen Religion mit der griechischen Philosophie, Vereinigung von Naturerkennen und Religion in der mittelalterlichen Kirchenlehre. 4. Das erneute Auseinanderstreben beider Gebiete in der Neuzeit (a) Neue Strömungen. b) Der Kampf um Gott und Welt; Von Kopernikus bis Kant-Laplace). 5. Der Kampf um die Weltanschauung in der neuesten Zeit. Gott und die Menschenseele. Der Weg zur friedlichen Trennung und Verselbständigung beider Gebiete (a) Der Materialismus. b) Der Kampf um die religiösen Grundideen: Wissen und Glauben; warum und wozu? Wunder. c) Der Darwinismus). Der Abschnitt über den Darwinismus scheint mir der Glanzpunkt der Ausführungen des Verfassers zu sein. Er ist mit reichen Literaturangaben versehen. „An der Frage: was ist der Mensch? gehen die strenge Naturwissenschaft und die reine Religion notwendig auseinander und doch mit der Möglichkeit, nebeneinander gehen zu können. Mag die Philosophie fortfahren, zwischen beiden Betrachtungsweisen nach einer höheren Einheit zu suchen: für die Naturwissenschaft, solange sie reine Wissenschaft bleibt, für die Religion, solange sie reine Religion bleibt, genügt ein schiedliches, friedliches Nebeneinander.“ — Daß das Buch gerade in unserer Zeit die höchste Beachtung verdient, sei als selbstverständlich nur kurz betont, daß es auch reiferen Schülern empfohlen werden kann, sei ausdrücklich hervorgehoben. Das gleiche darf von den Ausführungen des Berliner Pastors G. Lasson gesagt werden: *Die Schöpfung. Das erste Blatt der Bibel für unsere Zeit erläutert.* Nur handelt es sich hier nicht um wissenschaftliche Darstellung der geschichtlichen Entwickelung des Ver-

hältnisses der beiden Betrachtungsweisen, sondern um praktisch positive Darstellung des religiösen Gehaltes des biblischen Schöpfungsberichtes Genesis 1 in erbaulichem Interesse, weshalb diese, übrigens ansprechenden, Ausführungen für den Unterricht unmittelbar weniger in Betracht kommen dürften.

4. Zur Kirchengeschichte.

Seminardirektor W. Vorbrodt, über dessen Quellenbuch Jb. XX, 34 berichtet worden war, hat seine Bücher in zweiter verbesserter Auflage erscheinen lassen: *Kirchengeschichte. Ein Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht zunächst in Seminarien. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet*, und *Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht zunächst in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.* Die beiden Bücher wollen nebeneinander gebraucht sein, da die Kirchengeschichte durchweg auf das Quellenbuch verweist, was jedoch den Gebrauch des letzteren neben anderen Leitfäden nicht ausschließt. Die Kirchengeschichte erzählt, nach einem kurzen vorbereitenden Abschnitt über Heidentum und Judentum die Geschichte der Kirche in drei Perioden, in zusammenhängender, lesbarer und doch knapper Sprache, auf Grund der neueren Literatur, die zuletzt in ausreichender Ausführlichkeit verzeichnet wird. In der neuen Auflage sind besonders die Abschnitte über die Aufklärung, über Kant und Schleiermacher ausführlicher gestaltet, die über Mystik und Scholastik umgearbeitet. Auch das Quellenbuch ist vielfach erweitert, und es ist erfreulich, daß auch die zukünftigen Volksschullehrer auf diese Weise zu den Quellen geführt werden. — Von dem *Lesebuch zur Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium* ist der 3. Band: Neuzeit von A. Reukauf und E. Heyn erschienen und damit das Evangelische Religionsbuch dieser Verfasser zum Abschluß gebracht. Vgl. über die früheren Hefte Jb. XIX, 66 f. und XXI, 64. Die mir verliegende Ausgabe A ist vorzugsweise für den Handgebrauch des Lehrers bestimmt (Ausgabe B mit Anhang: Geschichte der christlichen Kirche, für höhere Schulen: Ausgabe C für Volks- und Mittelschulen; beide liegen mir nicht vor). Der vorliegende Band enthält quellenmäßige Mitteilungen von und über Spener, Francke, Zinzendorf, die Aufklärungszeit (Reimarus, Lessing) und den neueren Protestantismus: Die Lehre: Kant, Herder, Schleiermacher, auch Schiller und Goethe. Die äußere Lage und Einrichtungen, Union. Äußere Mission und Innere Mission. Auch Gustav Adolfs-Verein und Evangelischer Bund sind berücksichtigt. Das Quellenbuch wird gute Dienste tun. Gleichzeitig ist, wie ich aus der Vorrede sehe, der zweite Teil des zehnten Bandes des großen Reukauf-Heynschen Unterrichtswerkes erschienen und damit dies Werk abgeschlossen. Da mir jedoch dieser Band, der die Kirchengeschichte von 1500 bis zur Gegenwart und den abschließenden Katechismusunterricht enthält, also dem eben erwähnten Hefte des Quellenbuches zum Teil entspricht, noch nicht zugegangen ist, so muß ich mich darauf

beschränken, diesmal auf die erste Hälfte des zehnten Bandes hinzuweisen: *Kirchengeschichte bis 1500* bearbeitet von E. Heyn. Der Verfasser sucht darin die Arbeiten der historischen Kritik auf kirchen- und dogmengeschichtlichem Gebiete für die Schule unserer Tage nutzbar zu machen, entsprechend der Aufgabe der vorhergehenden Bände für das Gebiet des Alten und Neuen Testaments. Als seine Gewährsmänner nennt er Harnack und Karl Müller, doch sind auch die Arbeiten anderer Historiker im Literaturverzeichnis genannt und im Text benutzt. Wenn nun schon die früheren, den biblischen Stoff enthaltenden Bände über die Volksschule hinausgewachsen sind, wie hier des öfteren hervorgehoben wurde, so gilt das in noch viel höherem Maße von dem vorliegenden, wie der Verfasser das auch ausdrücklich bemerkt; vielmehr setze er ein neuntes und zehntes Schuljahr voraus, nur unter entsprechenden Kürzungen sei er auch in neunklassigen Schulen, Real- und Mittelschulen zu behandeln. Und unter Hinzunahme der Anmerkungen, der als unwesentlicher bezeichneten Stücke und einiger weiterer Einzelheiten könne dieser Band wie die früheren Bände auch für den Unterricht auf der Oberstufe verwendet werden. Ebenso solle das Werk der Lehrervorbildung in Seminarien dienen; ferner zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Es wird dann unter Voraussetzung genügenden Interesses in Aussicht gestellt, daß zu den Bänden 7 (Geschichte des alten Bundes), 9 (Geschichte der Apostel) und 10 (Kirchengeschichte), die für die Oberstufe bestimmt sind, Parallelbände geschaffen werden, wie schon jetzt Band 6 (Geschichten aus dem Leben Jesu) neben Band 8 (Geschichte Jesu, Oberstufe) vorliege. Dementsprechend solle dann auch das Lesebuch zu Band 10 umgeformt werden. So wird, da „das eigene Auswählen und Zurechtlegen nicht jedermanns Sache“ sei, für jedes Bedürfnis gesorgt; und schon jetzt wird in einer Anmerkung eine Auswahl für geringere Bedürfnisse vorgeschlagen. Der in dem Buche behandelte Stoff gliedert sich in drei Abschnitte: A. Die Märtyrerkirche: 100—325. B. Die Reichskirche: 325—622. C. Die Papstkirche: 622—1500. Daß ich statt dieser Dreiteilung eine Zweiteilung vorziehe, Das Christentum auf dem Boden der antiken griechisch-römischen Welt und Das Christentum auf dem Boden der mittelalterlichen Welt, habe ich in diesen Berichten schon öfters entwickelt; daher begnüge ich mich heute mit dieser kurzen Erwähnung. Der erste Abschnitt verläuft in drei Unterteilen: I. Die äußeren Schicksale der Kirche. II. Die Festsetzung des Christentums als Kirche. III. Die Festsetzung des Christentums als Glaubenslehre. Der zweite Abschnitt steht durchaus unter dem Gesichtspunkte Augustin: I. Augustin; II. Das Erbe Augustins. Und der dritte Abschnitt zerfällt in fünf Teile: I. Die deutsche Nationalkirche im Bunde mit der Papstkirche; II. Die Trennung der griechisch-katholischen Kirche von der römischen; III. Der Bruch des Papsttums mit dem Kaisertum und die Aufrichtung der päpstlichen Alleinherrschaft; IV. Das religiöse Leben innerhalb der herrschenden Kirche (Scholastiker und Mystiker);

V. Der Protestantismus des Mittelalters.— Wichtige Entwickelungen der alten und mittelalterlichen Kirche scheinen mir innerhalb dieses Schemas nicht oder nicht ausreichend zur Geltung zu kommen. Die in diesen Büchern übliche Darbietung des Stoffes, insbesondere die Frage- und Antwortform ist hier bei der Darstellung der geschichtlichen Entwickelung besonders störend. Sehr viel mehr sagen mir deshalb die jedem der drei Hauptteile angehängten „Rückblicke" zu, in deren Rahmen ich am liebsten den ganzen ungemein reichhaltigen Stoff eingearbeitet sähe in einfacher geschichtlicher Darstellung. Doch dies Unterrichtswerk will ja eben außer dem Stoffe auch die pädagogisch-didaktische Verarbeitung geben und ist daher für alle diejenigen weniger bequem und brauchbar, die eine andere Darbietung für wirksamer halten, und ich zweifle nicht, daß das bei fast allen denen der Fall ist, denen diese Berichte in erster Linie dienen wollen. Mehr und mehr empfindet man die Form der Verarbeitung des Stoffes als eine Fessel, die die freie Bewegung hindert. Das sind aber prinzipielle Gegensätze. Darum schließe ich mit der Anerkennung, daß dieser Band, wie die vorhergehenden innerhalb der Aufgabe, die sich die Verfasser gestellt haben, Vorzügliches leistet und auch dem reiche Anregung bietet, der die Darbietung aus prinzipiellen Gründen lieber anders gestaltet sähe. — Unter den Quellenbüchern zur Kirchengeschichte ist für unsere Zwecke immer noch am brauchbarsten das *Kirchengeschichtliche Lesebuch* von Prof. Hr. Rinn und Pfarrer Joh. Jüngst. Ich freue mich, daß die Herren Verfasser einem vielfach, auch in diesen Berichten, ausgesprochenen Wunsche gefolgt sind und ein „Ergänzungsheft" herausgegeben haben. Es umfaßt zwei Druckbogen und enthält eine ausführliche Zeittafel sowie eine Reihe von wichtigen Urkunden im Original, endlich zehn Hymnen in der Ursprache. Wir danken den Verfassern und dem Verleger für diese Verbesserung und hoffen, daß das Heftchen bei unseren Gymnasiasten weite Verbreitung finden wird; vielleicht läßt sich dann in einem Neudrucke noch etwas mehr bieten. Das „Salve caput cruentatum" S. 30 f. darf wohl heute nicht mehr auf den Heiligen Bernhard zurückgeführt werden. — *Illustriertes Lehr- und Lesebuch der Kirchengeschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Lehranstalten* von Prof. Dr. E. Hora. Dies Buch, für den katholischen Religionsunterricht bestimmt, mag auch hier kurz erwähnt werden. Einmal, weil auch dies Buch mit einem Anhange von Lesestücken versehen ist, unter denen man freilich wichtige Stücke vermißt, z. B. die Bulle Unam sanctam, Proben aus den Moralehrbüchern der Jesuiten, aus den Bullen Dominus ac redemptor noster und Sollicitudo Omnium und viele andere. Die Mitteilungen über die mittelalterlichen deutschen Bibeln sind nach Janssen (gewiß einer unparteiischen Quelle!) gegeben, dabei kennt der Verfasser Walthers Werk! Daß Döllinger sein Urteil über Luther und seine Bibelübersetzung später total geändert hat, wird verschwiegen, und nur aus seiner „Reformation" werden Sätze gegeben. Überhaupt ist das Buch interessant durch das, was es verschweigt.

Daß Joh. Tetzel ein „frommer Ablaßprediger“ gewesen sei, dürfte nach N. Paulus auch in einem katholischen Buche nicht mehr gelehrt werden. Doch will ich auf den Inhalt des Buches nicht weiter eingehen, dazu ist hier nicht der Ort, vielmehr nur noch eine bemerkenswerte Seite hervorheben, nämlich den reichen und großenteils trefflichen Bilderschmuck, der in ähnlichen Büchern für den evangelischen kirchengeschichtlichen Unterricht nachgeahmt zu werden verdient. Endlich die Bemerkung, daß es für unseren Unterricht stets dienlich sein wird, wenn wir uns in den Büchern umsehen, die auf römischer Seite gebraucht werden. Das Zitat aus dem Nibelungenliede S. 71 dürfte wohl ungenau sein.

Es folge nun noch ein kürzerer Bericht über eine Anzahl von Erscheinungen, die nicht unmittelbar für den Unterricht bestimmt sind, aber die Beachtung des Religionslehrers in hohem Maße verdienen, entweder für sein eigenes Studium oder zur Empfehlung an reifere Schüler und die Schülerbibliothek. Für letztere kommt besonders in Betracht: *Augustins Bekenntnisse*, gekürzt und verdeutscht von Else Zurhellen-Pfleiderer (E. Pfleiderer). Zweite verbesserte Auflage. Augustins Bekenntnisse, viel genannt und wenig gelesen! Warum? Das Buch ist für unser Empfinden zu breit; und bei aller Vortrefflichkeit vieler Übersetzungen, recht lesbar sind sie alle nicht. A. Harnack wird recht haben, wenn er von diesem Buche sagt: Somit haben wir nun einen deutschen Augustin, womit übereinstimmt das Kunstwart-Urteil: Zum ersten Male eine ästhetisch reife Übersetzung. Manches uns fremdartig Anmutende, ja uns Abstoßende, ist ausgelassen oder verändert; wer eine wissenschaftlich genaue Übersetzung sucht, muß zu anderen Büchern greifen. Wer aber Augustins Worte auf sich wirken, sich von Augustin etwas sagen lassen will, der greife zu dieser Ausgabe; „in dem festen Vertrauen, daß die ungeheure Macht, die er einst ausgeübt hat, noch nicht verloren ist“. — Von der Tochter zu dem Vater! D. Otto Pfleiderer hat uns in den letzten Jahren drei Bücher geschenkt — es waren ursprünglich Vorträge vor Studierenden aller Fakultäten und älteren Gastzuhörern, Herren und Damen —, die uns einen kurzen Überblick über die gesamte Entwickelung der Religionen und des Christentums geben. Schon in zweiter Auflage liegt vor: *Die Entstehung des Christentums;* dann folgte: *Religion und Religionen*, und den Schluß machte *Die Entwickelung des Christentums.* Neues Testament, Religionsgeschichte, die alten bekannten Arbeitsfelder des Verfassers; Kirchengeschichte, die er in seiner noch weniger bekannten Auffassung gibt. Das erste Buch zeigt uns zunächst Die Vorbereitung und Grundlegung des Christentums (Griechische Philosophie, Jüdisch-griechische Philosophie Philos, Vorbereitung im Judentum, Jesus, die Messiasgemeinde), und dann Die Entwickelung des Urchristentums zur Kirche (Paulus, die drei älteren Evangelien, die gnostische Bewegung, Das Johannesevangelium, Gründung der kirchlichen Autorität). Nach rückwärts ist diese Vortragsreihe ergänzt durch die Vorlesungen über Religion und Religionen. Hier handelt es sich darum, „ein möglichst

klares Bild von der Eigenart der einzelnen Religionen in ihrem Unterschied von- und Zusammenhang miteinander zu zeichnen". Zur Klarstellung der dabei maßgebenden Gesichtspunkte dienen drei einleitende Kapitel: Das Wesen der Religion, Religion und Moral, Religion und Wissenschaft. In weiteren zwölf Kapiteln werden dann charakterisiert: die Anfänge der R., die chinesische R., die ägyptische R., die babylonische R., die R. Zarathustras und der Mithraskult, der Brahmanismus und Gaotama Buddha, der Buddhismus, die griechische R., die R. Israels, die R. des nachexilischen Judentums, das Christentum, der Islam. — Und nach vorwärts wird die erste Vortragsreihe ergänzt durch die Vorträge über die Entwickelung des Christentums bis zur Gegenwart. Hier macht die Reformation den großen Einschnitt; und zwar führt uns die erste Hälfte der Vorträge vor: Paulus und Johannes, Apologeten und Antignostiker; die Alexandriner; Dogma und Moral; Kultus und Verfassung; Augustinus; die germanisch-römische Kirche; Scholastik und Mystik; Ausgang des Mittelalters. Die nachreformatorische Hälfte zeigt uns: Renaissance und deutsche Reformation; Schweizerische Reformation und Dissidenten; Katholische Gegenreformation; Protestantische Sekten; Die Aufklärung; Deutsche Dichter und Denker; Romantik, Spekulation und historische Kritik; Reaktion und neue Kämpfe. Während bei den erstgenannten beiden Bänden Pfleiderer sich auf seine eigenen bekannten Arbeiten beziehen konnte behufs weiterer Orientierung, verweist er bei dem kirchengeschichtlichen Bande auf die Werke von Baur und Hase, die sich gegenseitig trefflich ergänzen. Schon hieraus kann der Kundige entnehmen, welches die Geschichtsauffassung Pfleiderers ist. „Im einleitenden Vortrag (zu dem letztgenannten Bande) habe ich Baurs evolutionistische Geschichtsbetrachtung verteidigt gegen die altprotestantische Abfalls- und Entartungstheorie, die neuerdings in verschärfter Form durch Ritschl und seine Schule wieder aufgebracht worden ist und sich gegenwärtig vielen Beifalls bei den Theologen erfreut. ... Trotz alles gegenteiligen Anscheins — denn ich stehe freilich zurzeit noch einer erdrückenden Majorität gegenüber — bin ich ... der festen Überzeugung, daß auch die Theologie über kurz oder lang zur rückhaltslosen Zulassung und folgerichtigen Durchführung des Entwickelungsgedankens auf den Gebieten der biblischen und kirchlichen Geschichte sich wird entschließen müssen. Sie wird davon mehrfachen Gewinn haben" (Ebenbürtigkeit gegenüber den anderen Wissenschaften, Milderung der schroffen inneren Gegensätze). So steht denn Pfleiderers Auffassung von der Person Jesu und der Bedeutung des Urchristentums in einem mehrfach scharf betonten Gegensatze zu der heute noch in weitesten Kreisen üblichen, besonders zu der der Ritschlschen Schule, wie sie unter anderem von Harnack vertreten wird. Denn nach seiner Theorie (S. 2) „kann am wenigsten etwas Vollkommenes am Anfang einer Entwickelungsreihe gefunden werden, wo das sich bildende Neue natürlich noch am tiefsten mit dem Alten behaftet ist, seine Eigen-

art also noch am unvollkommensten zur Erscheinung kommt". So wäre also die Verkündigung Jesu und der Apostel eine unvollkommene Form des Christentums! Man vergleiche, was Joh. Wendland in der „Christlichen Welt" 1908, 26 dagegen bemerkt. Wir werden doch fortfahren, in dem Urchristentum die reinste Form des Christentums zu erblicken, die darum für alle Zeiten für uns normativ ist. Aber wenn so auch gegen die ersten Kapitel des Pfleidererschen Werkes sich viele Einwendungen erheben werden, so mag das gerade zur Lektüre dieses wie der anderen Bände reizen. Denn gerade der abweichende Standpunkt dieses Buches ist in höchstem Maße lehrreich und wird uns veranlassen, unsere Auffassung und ihre Gründe immer wieder aufs neue zu prüfen. Und sodann kann man dann an den weiteren Entwickelungen Pfleiderers seinen ungetrübten Genuß haben: in ungemein lichtvoller Sprache und plastischer Anschaulichkeit, wie man es selten finden wird, werden uns die großen religiösen Persönlichkeiten und Bewegungen vor Augen geführt. Dasselbe Urteil gilt auch von „Religion und Religionen", wo Pfleiderer, der ja auf diesem Gebiete ein eifriger und erfolgreicher Mitarbeiter war, den Laien in die Erscheinungsformen des religiösen Lebens hin und her einen Blick tun und zuletzt die christliche Religion als die „Religion der Religionen" erscheinen läßt, die „die alte Welt überwunden und eine neue Welt heraufgeführt hat". Ich schließe diese Anzeige mit der Bitte, die Pfleidererschen Werke nicht zu übersehen, und setze das Schlußwort des zuletzt erschienenen Bandes her: „So dürfen wir ... der Zukunft getrost entgegensehen und dürfen uns der Hoffnung hingeben, daß das Christentum im 20. Jahrhundert dem Zweck, auf den seine ganze Geschichte von Anfang an hinzielte, um eine gute Strecke näher rücken werde: der Verwirklichung der Gottmenschheit, der Durchdringung des ganzen sittlichen Menschenlebens mit den Kräften des göttlichen Geistes der Wahrheit, der Freiheit, der Liebe". — Nach diesem aus der Feder eines Mannes geflossenen einheitlichen Überblick über die gesamte historische Seite der Religion und des Christentums sei hier ein Sammelwerk genannt, an dem achtzehn Männer theologischer und historischer Wissenschaft beteiligt sind. Unter Leitung von B. Beß erschien eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern unter dem Titel *Unsere religiösen Erzieher*. „Wir wollen eine Sammlung lose sich aneinander reihender Biographien der hervorragendsten Typen christlicher Frömmigkeit darbieten — eine Sammlung, die in ihrer Zusammenfassung ein Bild der Entwickelung des Christentums gibt, in ihren einzelnen Teilen aber den Blick schärfen soll für das in allen Wandlungen konstante Wesen jener Frömmigkeit" (Beß). „Aus dem Staube des Alltagslebens Geist und Herz erheben zu den großen Menschen der Vergangenheit und zu ihren lebendigen Gedanken heißt sich tüchtig machen für die Aufgaben des Tages, für die Gegenwart und eine größere Zukunft" (Buddensieg). „Die Religion ist das Persönlichste in uns, und nichts ist so geeignet, religiöse Erkenntnis anzuregen und reli-

giöses Leben zu fördern, als die Berührung mit gleichgearteten machtvollen Persönlichkeiten." Von diesen Gesichtspunkten aus, die ähnlich noch vielfach variiert werden, führt uns nun das Buch eine Reihe von großen religiösen Persönlichkeiten von Mose bis Bismarck vor, daß sie gleichsam unsere Erzieher werden zu religiösem Leben, das Feuer, das in ihnen brannte, auch in uns entzünden. Exempla trahunt, ein großes Muster weckt Nacheiferung; gewiß ein beherzigenswerter Gedanke. In einer kurzen Einleitung: „Was wir wollen" gibt der Herausgeber Rechenschaft über Plan und Ausführung: Streng wissenschaftlich (die Lektüre ist nicht immer bequem!), Schilderung des zeitgenössischen Hintergrundes, des äußeren Lebenslaufes und der Entwickelung der Persönlichkeit, ihrer Stellung zu Gott, ihrer Erfassung und Fortbildung des christlichen Gedankens. Dann eine Rechtfertigung der Auswahl, bei der man doch den Eindruck nicht los wird, daß in der Auswahl ein gut Stück Zufall mitgespielt hat; sie ergibt sich nicht mit Notwendigkeit aus dem Grundgedanken. Subjektiv wird und muß sie sein. Ich hätte unter den Männern des ersten Bandes gern noch einen Tertullian, einen Ambrosius, unter denen des zweiten Bandes Kant, Lessing, Herder gesehen. Sehr einverstanden bin ich, daß die Männer des alten Bundes mit hineingezogen sind, es ist dieselbe „Religion", die sie erfüllt, wie uns. Jesus, so meisterhaft dies Bild behandelt ist (von Arnold Meyer), scheint mir nicht in diese Reihe zu gehören, sondern an den Anfang. Missen könnte ich Hus. Daß Bismarck mitaufgenommen ist, halte ich für sehr glücklich, trotz des motivierten Widerspruchs von Otto Pfleiderer (Deutsche Rundschau Juli 1908, eine Besprechung, auf die hiermit als lesenswert ausdrücklich hingewiesen sei); ich glaube, die jüngere Generation denkt hierin anders und wird in dem „großen Realisten", dem „politischen Erzieher der Deutschen" immer mehr den religiösen Hintergrund seiner Persönlichkeit wahrnehmen und bewundern; wir danken Baumgarten besonders für seine Darstellung; wir glauben es ihm, wenn er sagt: „das war und blieb des großen Kanzlers Lebenskraft auch im Alter: das Vertrauen auf den Sieg unseres Herrn über Sünde und Tod [Sein Leichentext 1. Kor. 15!] und die Zuversicht, daß seine Arbeit nicht vergeblich sei in dem Herrn". Gerade, daß ein solcher Mann, der so in den härtesten, realsten Kämpfen um die politischen Machtfragen aufgehen mußte, doch eine durch und durch religiöse Persönlichkeit war und sein konnte, macht ihn in besonderem Maße geeignet, in der Reihe der religiösen Erzieher einen Ehrenplatz einzunehmen. In ähnlichem Sinne sähe ich gern auch noch einen der großen Naturforscher berücksichtigt. — Die Ausführung ist natürlich sehr verschiedenartig, durchweg aber wissenschaftlich probehaltig und in allgemein verständlicher Sprache gehalten, wenn auch die Lektüre nicht immer leicht ist. Daß bei der gebotenen Kürze der eine dies, der andere jenes in den einzelnen Bildern vermißt, war unvermeidlich; auch hier spielt subjektives Empfinden stark mit; ich vermeide deshalb, Einzelheiten zu nennen. Schön ist der Hinweis auf ge-

eignete Literatur am Schluß jedes Bildes. (Zu Augustinus wären noch zu nennen die Neuübersetzung der Bekenntnisse von Else Zurhellen-Pfleiderer; vgl. S. 41; und die Monographie von Freih. von Hertling, trotz ihrer konfessionellen Einseitigkeit, vgl. Jb. XIX, 68. Bei Luther wäre gewiß mancher Leser dankbar für den Nachweis geeigneter Ausgaben zur Einführung in die Schriften des Reformators). Ich nenne zum Schluß noch die Namen der einzelnen „religiösen Erzieher" und ihre Bearbeiter: Moses und die Propheten (D. J. Meinhold); Jesus (D. Arn. Meyer); Paulus (Liz. Dr. C. Clemen); Origenes (D. E. Preuschen); Augustinus (D. A. Dorner); Bernhard von Clairvaux (D. S. M. Deutsch); Franz von Assisi (Dr. K. Wenck); Heinrich Seuse [Suso] (Liz. Dr. O. Clemen); Wiclif und Hus (D. R. Buddensieg); Luther (D. Th. Kolde); Zwingli (D. A. Baur); Calvin (Liz. B. Beß); Spener (D. P. Grünberg); Goethe und Schiller (D. K. Sell); Schleiermacher (D. O. Kirn); Bismarck (D. O. Baumgarten). Ein Schlußwort von D. W. Herrmann faßt dann die gewonnenen Eindrücke als „Die Religion der Erzieher" in nicht eben bequem lesbarer Ausführung zusammen. Das Buch verdient einen Platz in den Bibliotheken für die oberen Klassen. — Eine der Hauptaufgaben des Religionsunterrichts sollte es sein, Luthers Person und Werk dem Verständnis der Schüler nahe zu bringen. Wir begrüßen darum jeden Versuch dankbar, seine Werke in wohlfeilen Ausgaben zugänglich zu machen. Ein solcher liegt vor in dem Unternehmen der Deutschen Verlagsanstalt: *Martin Luthers Werke.* Für das deutsche Volk bearbeitet und herausgegeben von Pastor Lic. Dr. Julius Boehmer. Hier haben wir eine Auswahl aus Luthers Werken, soweit sie für weitere Kreise in Betracht kommen, Briefen, Predigten, Tischreden: über 800 Seiten größten Formates, engen, doch sauberen und lesbaren Druckes, geschmackvoll ausgestattet und gebunden mit Luthers Bild für sechs Mark! Es fehlen nicht eine Skizze von Luthers Leben, erklärende Anmerkungen und Einleitungen, alles zuverlässig und ausreichend. Man wird nichts vermissen, was man billigerweise sucht. Möchte diese neue Volksausgabe ein rechtes Volksbuch werden und Luther, den vielgenannten und doch immer noch wenig gekannten, dem Volke nahe bringen! — Eine ansprechende Lebensskizze von *Richard Rothe* gibt Dr. D. Rudolph Ehlers, die warm empfohlen sei; wäre nicht auch R. Rothe ein „religiöser Erzieher"? — Daß neben „den großen Männern und religiösen Bewegungen, welche für die Gesamtheit von Bedeutung gewesen sind", auch die Stoffe nicht unberücksichtigt bleiben sollten, die dem Schüler am nächsten liegen, daß man ihn in die religiöse Vergangenheit seiner Landschaft nach Möglichkeit einführen soll, ist ein Gedanke, den der Oberl. Theodor Schneider in einem Wiesbadener Programm *Religionsgeschichtliche Bilder aus Nassau* ausführt und für seine Heimat verwirklicht. Es ist aus genauer Kenntnis von Land und Leuten und sorgfältiger Benutzung der Literatur erwachsen und wird die freundliche Aufnahme gefunden haben und finden, um die es bescheiden bittet. Möchte es auch Nachahmung finden! Leider hört

es an der Schwelle der Neuzeit auf. — Endlich verweise ich noch auf das Werk des greisen Bonner Philosophen C. Schaarschmidt, *Die Religion*. Es ist dies in der Tat eine treffliche Einführung in ihre Entwickelungsgeschichte: Der Verfasser geht bei seiner Auffassung dieser Entwickelungsgeschichte von zwei Hauptgesichtspunkten aus: einmal, „daß nicht die Autorität von außen an die Menschen herantretender vermeintlicher göttlicher Offenbarungen, . . . sondern die natürliche Ordnung der Dinge das jedesmalige Religionswesen und den Religionsprozess überhaupt bestimmt“, und sodann, „daß die das Menschengeschlecht von jeher treibenden Schwierigkeiten und Kämpfe, insbesondere die alten Fragen nach dem, was denn nun eigentlich die Wahrheit und das Gute sei, ihre endliche Lösung im Siege des als die Lehre Jesu recht zu verstehenden Christentums als des Gipfels der gesamten Religionsbewegung, also durch die Religion finden werden“. Das Werk zerfällt in einen vorbereitenden und einen ausführenden Teil. Im ersten Teil wird zunächst (1.) die Stellung der Entwickelungsgeschichte der Religion innerhalb der Religionswissenschaft, das Verhältnis von Religion und Wissenschaft und die Art und Weise der Religionsentwickelung dargelegt. Sodann (2.) wird der Begriff der Religion entwickelt: „das Verhältnis zu einer höheren Macht, welche er verehrt, weil er sich als mit ihr verbunden, von ihr abhängig und ihrer bedürftig ansieht“. Der 3. Abschnitt behandelt den Ursprung der Religion, lehnt ungenügende und falsche Theorien ab (Spezielle Offenbarung, Erfindung kluger Politiker, Trieb des Menschen, sein eigenes Wesen zu idealisieren, Not und Hilfsbedürftigkeit des irdischen Lebens, Totendienst und Ahnenkult, Animismus) und zeigt den wirklichen Ursprung der Religion in dem dem menschlichen Geiste beiwohnenden Göttlichen, das als Prius der Vernunft anzusehen ist, als die einzige, wirkliche und wahre göttliche Offenbarung, die dem Menschen zuteil wird. Es zeigt sich dem Bewußtsein zuerst durch das Gefühl des Unendlichen und Ewigen, vor dem der Mensch erschauert; daraus geht dann Erstaunen und Furcht hervor; diese beiden sind die Geburt des Gottesbewußtseins, die Anregungen zur Gotteserkenntnis, welche zunächst in ganz unangemessener Gestalt zum Ausdruck gelangt, sich aber zu immer reinerer Auffassung des Göttlichen erhebt, bis es zuletzt zur Anschauung der Idee Gottes gelangt. Abschnitt 4 enthält anthropologisch-ethnographische Vorbemerkungen (Alter, Einheit, Ausbreitung der Menschen; Anfänge menschlicher Kultur, Religionslosigkeit, Kulturetappen u. ähnl.), der 5. die Einteilung der Religionen: das Christentum (als Lehre Jesu), der Gipfelpunkt und damit das kritische Prinzip für die Religionsentwickelung. Auseinandersetzung mit Hegel, Tiele und anderen Klassifikationen. Die maßgebende Einteilung der Religionen richtet sich nach den allgemeinen Kulturverhältnissen, insbesondere den ökonomischen, als den grundlegenden. Parallelismus der praktischen Seite der Religionsentwickelung mit der theoretischen. Endlich gibt der Verfasser sein „Schema“ der die historische Entwickelung darstellenden Klassifikation

der Religionen. Er unterscheidet I. Naturalismus und II. Spiritualismus. I. A. Konkreter, B. Abstrakter Naturalismus: Totemismus und Fetischismus — und Polydämonismus; beide Kategorien lassen sich im gegenwärtigen Leben der Naturvölker nicht mehr voneinander trennen; unter den Totemisten wird überall auch Fetischismus, unter den Fetischdienern auch Polydämonismus, unter den Polydämonisten Fetischdienst gefunden. — II. A. Anthropomorpher Polytheismus; national und teilweise noch naturalistisch beschränkter Spiritualismus (Babylonier, Assyrer, Ägypter, Hindu, Meder, Baktrer, Perser, Hetiter, Armenier, Skythen; Kelten, Germanen, Hellenen, Italiker, Letten und Esthen, Slaven und kleinere Gebirgsvölkerschaften Europas). B. Monotheismus: 1. National und nomistisch beschränkt: a) Zarathustra; b) Israel-Juda; c) Islam. 2. Universalistischer und ethisch bestimmt: Christentum. — Der Buddhismus ist hier übergangen, weil er seinem eigentlichen Wesen nach gar keine Religion darstelle; er ist besonders in einem Anhange behandelt. Der ausführende Teil bringt nun nach dieser Klassifikation eine eingehende Charakterisierung der einzelnen Religionen in ihrem Ursprung, ihrer geschichtlichen Erscheinung und ihrem eigentlichen Wesen. Besonders lehrreich sind für uns natürlich die Ausführungen über das Christentum, wobei eine Menge von wichtigen, zum Teil brennenden Fragen zur Erörterung kommen: Jesus und das Judentum; Dogmatik und Kirchenbildung, „wobei Vermischung von jüdischen und heidnischen Überbleibseln mit dem wahren Christentum eintritt“. Die Ausgestaltung von Dogmatik und Kirche führt in der Folgezeit von Jesu reiner Lehre immer mehr ab (man vergleiche mit dieser Auffassung von der Entwickelung der christlichen Religion Pfleiderers Ausführungen über denselben Gegenstand!); Reformation, Verdienst und Mängel; konfessionelle Kämpfe; Orthodoxie und Liberalismus; der kirchliche Liberalismus als Retter des Christentums, da er die Kirche nicht aufheben, wohl aber reformieren und von allen Irrtümern reinigen will; unabhängige Ethik (die abgelehnt wird). Die Ausführungen Schaarschmidts, der Ertrag einer langen Lebensarbeit, verdienen unsere volle Teilnahme, auch wenn wir ihnen nicht überall zu folgen vermögen.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Baumgarten, Prof. D. Otto, s. Evangelische Freiheit usw.

Beß, B., Unsere religiösen Erzieher. Eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern unter Mitwirkung von O. Baumgarten, A. Baur, B. Beß, R. Buddensieg, C. Clemen, O. Clemen, S. M. Deutsch, A. Donner, P. Grünberg, W. Herrmann, O. Kirn, Th. Kolde, J. Meinhold, A. Meyer, E. Preuschen, K. Sell und K. Wenck herausgegeben von —. Zwei Bände. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. — 43.

Bodenstein, Prof. Max, Zur Methodik und Stoffverteilung des evangelischen Religionsunterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen (= Pg. 171, Greifenberg i. P.). — 10.

Böhmer, Lic. Dr., Was tut dem evangelischen Religionsunterricht not? Andeutungen von —. ZPhP. XIV, 168—171. — 2.
— — s. Luther, Martin.
Bornemann, Senior Professor D. Wilhelm, Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis (Vorträge der theologischen Konferenz zu Gießen, 26. Folge). Gießen, Alfred Töpelmann (vorm. J. Ricker). — 1.
Bötticher, Direktor Prof. Dr. Gotthold, Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Mit Bilderschmuck von Schnorr v. Carolsfeld. 3. Auflage. Berlin, Walter Prausnitz. — 19.
Brandscheid, Fridericus, Novum Testamentum Graece et Latine. Textum Graecum recensuit, Latinum ex Vulgata versione Clementina adiunxit, breves capitulorum inscriptiones et locos parallelos uberiores addidit. Tertia editio critica regognita. Cum approbatione rev. Archiep. Friburgensis. Pars prior: Evangelia. Pars altera: Apostolicum. Friburgi Brisgoviae MCMVI—VII. Sumptibus Herder, Typographi editoris Pontificii. — 25.
Christlieb-Fauths Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höheren Schulen. Nach den neuesten Lehrplänen völlig umgearbeitet von Professor Rudolf Peters. Zweites Heft, Erste Hälfte. Das Reich Gottes im Alten Testament. Mit 14 Abbildungen und einer farbigen Karte „Das heilige Land". Fünfte Auflage. 1908. — Drittes Heft. Die Kirchengeschichte. Vierte Auflage 1907. Fünfte Auflage 1908. Leipzig, G. Freytag, G. m. b. H. — 13.
Chronik der Christlichen Welt. Verantwortlicher Herausgeber D. th. Fr. M. Schiele zu Tübingen. 17. Jahrgang. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 12.
Delitzsch, Friedrich, Mehr Licht. Die bedeutsamsten Ergebnisse der Babylonisch-Assyrischen Grabungen für Geschichte, Kultur und Religion. Ein Vortrag. Mit 50 Abbildungen. Leipzig, J. C. Hinrichs. — 24.
Döll, Gustav, Geschichten aus dem Leben Jesu. Dritte verbesserte Auflage (= Evangelischer Religionsunterricht. Grundlagen und Präparationen von Dr. A. Reukauf und E. Heyn. 6. Band des Gesamtwerks). Leipzig, Ernst Wunderlich. — 30.
Eger, Prof. D. Karl, Evangelische Jugendlehre. Ein Hilfsbuch zur religiösen Jugendunterweisung nach Luthers Kleinem Katechismus (1. und 2. Hauptstück). Gießen, Alfred Töpelmann. — 34.
Ehlers, Oberkonsistorialrat D. Dr. Rudolph, Richard Rothe (= Männer der Wissenschaft usw. von Dr. Julius Ziehen-Frankfurt a. M., Heft 11). Leipzig 1906. Wilhelm Weicher. — 45.
Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur in Gemeinschaft mit Lic. F. Niebergall, Professor in Heidelberg, Lic. G. Traub, Pfarrer in Dortmund, Lic. J. Jüngst, Pfarrer in Stettin, D. F. M. Schiele in Tübingen und vielen andern namhaften Vertretern der modernen Theologie herausgegeben von Professor D. O. Baumgarten in Kiel. 7. Jahrgang. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 12.
Evers, weil. Direktor Prof. M., Die Bergpredigt (Matth. 5—7). Fünfte Auflage, neu bearbeitet von Prof. Herm. Marx (= Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth, 1. Heft). Berlin, Reuther & Reichard. — 31.
Fischer, Stadtschulrat Dr. L. H., und Prediger Prof. D. Scholz, Biblisches Geschichtsbuch, bearbeitet und mit einem Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht versehen. Ausgabe für höhere Schulen. 2. verbesserte Auflage. Berlin, Walter Prausnitz. — 18.
Fronius, Pfarrer Robert, Evangel. Glaubenslehre für Obergymnasien, Oberrealschulen, Lehrerbildungsanstalten und die oberen Klassen der Kadettenschulen und Mädchenlyceen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 36.
Funke, Oberlehrer F., Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen biblischen Memorierstoffes (Sonderabdruck aus den Pastoralblättern für Homiletik, Katechetik und Seelsorge. 49. Jahrg., Heft 10). Dresden-A., C. Ludwig Ungelenk. — 10.
Haefcke, Oberl. Hans, Die Glaubensanalogie (= Pg. 153, Finsterwalde N.-L.). — 11.
Herrmann, Professor D. Wilhelm, Die sittlichen Weisungen Jesu. Ihr Mißbrauch und ihr richtiger Gebrauch. Zweite verbesserte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 36.

H e ß , Prof. a. D. Wilhelm, Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Einführung in Wesen und Inhalt des Christentums für humanistische Lehranstalten. Dritte Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 35.

H e y n , Oberl. Ernst, Kirchengeschichte bis 1500 (= Präparationen für den Evangelischen Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen und den Mittelklassen höherer Schulen. 3. Teil. 10. Band, 1. Hälfte). Leipzig 1906, Ernst Wunderlich. — 39.

H o f f m a n n , Dir. Dr. Friedrich, Die Stellung und Behandlung des Alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schulen (= Pg. 5, Insterburg). — 10.

H o r a , Prof. Dr. Engelbert, Illustriertes Lehr- und Lesebuch der Kirchengeschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Lehranstalten. Unter Mitwirkung des Vereines katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Österreichs. Mit 50 Abbildungen. Wien 1906. A. Pichlers Witwe & Sohn. — 40.

J a c o b i , Prof. Max, Vergleichende Religionsgeschichte und alttestamentlicher Unterricht (= Pg. 850, Weimar). — 25.

J e r e m i a s , Alfred, Die Panbabylonisten. Der Alte Orient und die Ägyptische Religion. Mit 6 Abbildungen (= Im Kampfe um den Alten Orient. Wehr- und Streitschriften herausgegeben von Alfred J e r e m i a s und Hugo W i n c k l e r , 1). Leipzig, J. C. Hinrichs. — 25.

K a w e r a u , Ober-Konsistorialrat Propst D. Gustav, Festpredigt zum Konvikt-Jubiläum, gehalten in der Marienkirche am 6. Oktober 1907 (im Jahrbuch des Pädagogiums zum Kloster Unser Lieben Frauen in Magdeburg = Pg. 313, Magdeburg 1908). — 13.

K ö b e r l e , Professor D. J., Der Prophet Jeremia. Sein Leben und Wirken dargestellt für die Gemeinde (Erläuterungen zum Alten Testament, 2. Teil). Calw und Stuttgart 1908. Vereinsbuchhandlung. — 23.

K ö n i g , Prof. D. Dr. Eduard, Die Poesie des Alten Testaments (Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens, 11. Band). Leipzig, Quelle & Meyer. — 24.

K ö s t l i n , Friedrich, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen. Mit 10 Abbildungen im Text. Fünfte, verbesserte Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 19.

K r a u ß , Prof. Dr. Eduard, Tabellarische Übersicht über die Ereignisse des Neuen Testaments vom Auftreten Johannes d. T. bis zur Herabkunft des Heiligen Geistes. Zwei Tabellen. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 26.

L a s s o n , Pastor Georg, Die Schöpfung. Das erste Blatt der Bibel für unsere Zeit erläutert. Berlin, Trowitzsch & Sohn. — 32.

L e h r p l a n für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen (Elsaß-Lothringens). — 6.

L i n k e , Professor Dr., Wie läßt sich Goethes Iphigenie für die Religionsstunde nutzbar machen? (= Pg. 91, Luckau). — 11.

L u t h e r s , Martin, Werke. Für das deutsche Volk bearbeitet und herausgegeben von Lic. Dr. Julius B o e h m e r , Pastor in Raben (Bez. Potsdam). Stuttgart und Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt. — 45.

M a r x , Prof. Hermann, und T e n t e r , Oberlehrer Heinrich, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. III. Teil: Stufe der christlichen Welt- und Lebensanschauung. Obersekunda bis Oberprima. Mit zwei Abbildungen. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). — 15.

M e h l h o r n , Pfarrer D. Paul, Wahrheit und Dichtung im Leben Jesu (Aus Natur und Geisteswelt, 137. Bändchen). Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 26.

M o n a t s b l ä t t e r für den evangelischen Religionsunterricht. Zeitschrift für Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung in Schule, Kirche und Haus (Neue Folge der Katechetischen Zeitschrift, der ganzen Reihe 11. Jahrgang). In Verbindung mit zahlreichen Mitarbeitern herausgegeben von Heinrich S p a n u t h , Oberlehrer an der V.-L.-Schule und dem Lehrerinnenseminar in Hameln. Göttingen 1908, Vandenhoeck & Ruprecht. — 13.

O e t t l i , Prof. D. S., Das Buch Hiob erläutert für Bibelleser (Erläuterungen zum Alten Testament, 1. Teil). Calw und Stuttgart 1908, Vereinsbuchhandlung. — 23.

P a u l s e n, Prof. Dr. Friedrich, Väter und Söhne. Eine sozialpädagogische Studie aus der deutschen Gegenwart (Deutsche Rundschau von Julius Rodenberg, Band CXXXI, 225—238). — 4.

P e t e r s, Professor Rudolf, s. C h r i s t l i e b - F a u t h.

P e t e r s, Oberl. R., Der reichsländische Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in MhS. V, 641—645. — 6.

P f a n n k u c h e, Dr. August, Religion und Naturwissenschaft in Kampf und Frieden. Ein geschichtlicher Rückblick. (Aus Natur und Geisteswelt. 141. Bändchen). Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 37.

P f l e i d e r e r, Prof. D. Otto, Religion und Religionen. München 1906, J. F. Lehmann. — 41.

— — Die Entstehung des Christentums. Zweite, unveränderte Auflage. Ebenda. — 41.

— — Die Entwickelung des Christentums. Ebenda. — 41.

— — über Unsere religiösen Erzieher von Beth in der Deutschen Rundschau von Julius Rodenberg, Juli 1908. — 44.

P ö h l m a n n, Kgl. Reallehrer Dr. Hans, Realistische Bildung und Religionsunterricht. Nürnberg und Leipzig, U. E. Sebald. — 6.

P o t t, Divisionspfarrer August, Der Text des Neuen Testamentes nach seiner geschichtlichen Entwickelung (Aus Natur und Geisteswelt, 134. Bändchen). Leipzig, B. G. Teubner. — 25.

R e s a, Oberl. Fritz, Jesus der Christus. Bericht und Botschaft in erster Gestalt. Ebenda. — 28.

R e u k a u f, Dr. A., und H e y n, E., Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen. Leipzig, Ernst Wunderlich. — 3.

— — Dasselbe: 9. Band des Gesamtwerks. Geschichte der Apostel, bearbeitet von A. R e u k a u f und H. W i n z e r. Zweite verbesserte Auflage. Ebenda. — 32.

— — Dasselbe: 6. Band des Gesamtwerks, siehe D ö l l.

— — Dasselbe: 10. Band des Gesamtwerks, siehe H e y n.

— — Evangelisches Religionsbuch. IV. Teil, Ausgabe A 3. Lesebuch zur Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. 3. Band: Neuzeit. Ebenda. — 38.

R i e h l, Dr. Joh., Jesus im Wandel der Zeiten. Berlin und Leipzig, Hermann Seemann Nachfolger. — 28.

R i n n, Prof. Dr. Heinrich, und J ü n g s t, Pfarrer Lic. Johannes, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Schülerausgabe. Ergänzungsheft. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 40.

v o n R o h d e n, Dr. G., Düsseldorf, Evangelischer Religionsunterricht. Reukauf-Heyns „Grundlegung und Präparationen". ZPhP. XIV, 275—282; 314—319; 384—389; 431—441. — 4.

R o t h s t e i n, Oberlehrer Dr. Gustav, Unterricht im Alten Testament. Hilfs- und Quellenbuch für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten, zugleich für suchende Freunde der Religion Israels und ihrer Geschichte. In Verbindung mit Dr. theol. J. W. R o t h s t e i n, Professor an der Universität Halle verfaßt und herausgegeben. I. Teil: Hilfsbuch für den Unterricht im Alten Testament. II. Teil: Quellenbuch. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 19.

S c h a a r s c h m i d t, Prof. Dr. C., Die Religion. Einführung in ihre Entwickelungsgeschichte. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 46.

S c h n e i d e r, Oberl. Theodor, Religionsgeschichtliche Bilder aus Nassau. I. Teil. (= Pg. 522, Wiesbaden, O.R.Sch.). — 45.

S c h o l z, siehe F i s c h e r.

S c h ö n f e l d, Prof. Fritz, Das Jesusbild nach der Darstellung moderner Dichter und der historische Jesus (= Pg. 258, Strehlen, Schl.). — 28.

S c h r. Zur Reform des Religionsunterrichts. ZPhP. XIV, 510—512. — 4.

S c h u l t z e, Direktor Dr., Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der Paulinischen Briefe (= Pg. 102, Wittstock). — 32.

S c h u s t e r, Oberl. Hermann, Der erste Korintherbrief. Nebst einem Anhang: Ausgewählte Kapitel aus dem zweiten Korintherbrief (Hilfsmittel usw. von F a u t h und E v e r s, 25. Heft). — 31.

S i e b e r t, Direktor P. Paul, Kirchengeschichte für höhere Schulen. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner.

Spanuth, Rektor Heinrich, Die Gleichnisse Jesu nach neueren Grundsätzen für den Unterricht bearbeitet. Osterwieck a. Harz 1906, A. W. Zickfeldt. — 30.

Spanuth, Hr., siehe Monatsblätter.

Spurgeon, C. H., Ich fand, den meine Seele liebt. 35 Predigten über das Hohelied. Übersetzt von H. Liebig, Stettin. Kassel, J. G. Oncken Nachfolger, G. m. b. H.

Staerk, Lic. Dr. W., Neutestamentliche Zeitgeschichte. I. Der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums. Mit 3 Karten. — II. Die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft. Mit einer Planskizze. Leipzig, G. J. Göschen (= Sammlung Göschen 325, 326). — 26.

Steigemann, Prof. Dr. Hermann, Christentum und moderne Bildung (= Pg. 257, Schweidnitz). — 11.

Steinmetz, Pastor und Superintendent R., Katechismusgedanken. Handreichung zur katechetischen Behandlung der fünf Hauptstücke in Kirche und Schule. 3. Teil. Das dritte, vierte und fünfte Hauptstück. Zweite, verbesserte Auflage. Göttingen 1908, Vandenhoeck & Ruprecht. — 34.

Thrändorf-Meltzer, Religionsunterricht. Bd. III. Der Prophetismus und das nachexilische Judentum (Hiob, Messianische Hoffnung, Jona, Makkabäerzeit, Psalmen). Präparationen von Prof. Dr. E. Thrändorf und Oberl. Dr. H. Meltzer. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. — 22.

Vorbrodt, Kgl. Seminardirektor W., Kirchengeschichte. Ein Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht zunächst in Seminarien. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Zweite verbesserte Auflage. Breslau, Carl Dülfer. — 38.

— — Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht zunächst in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Ebenda. — 38.

Walther, Direktor Prof. Ernst, Inhalt und Gedankengang des Evangeliums nach Johannes. Berlin, Reuther & Reichard (= Pg. 124, Potsdam, Rg.). — 30.

Weber, Dr. F. W., Kurzgefaßte Einleitung in die heiligen Schriften Alten und Neuen Testaments. Zugleich ein Hilfsmittel für höhere Schulen und gebildete Schriftleser bearbeitet —. In 12. Auflage völlig neu bearbeitet von Dr. Heinr. Weber. München, C. H. Beck. — 18.

Winckler, Prof. Dr. Hugo, Die jüngsten Kämpfer wider den Panbabylonismus (Im Kampfe um den Alten Orient. Wehr- und Streitschriften, herausgegeben von Alfred Jeremias und Hugo Winckler, 2. Heft). Leipzig J. C. Hinrichs. — 25.

Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, begründet von Franz Fauth und Julius Köster, herausgegeben von Prof. Dr. Julius Köster und Oberlehrer Hermann Schuster. XVIII. und XIX. Jahrgang. Berlin, Reuther & Reichard. — 13.

Ziegler, Prof. A., Das bleibende Recht des Religionsunterrichts. Festrede zum 50 jährigen Jubiläum des Kandidaten-Konvikts beim Kloster U. L. Fr. in Magdeburg (in ZeRU. XIX, 166—175). — 13.

Zurhellen-Pfleiderer, Else (E. Pfleiderer), Augustins Bekenntnisse. Gekürzt und verdeutscht. Zweite verbesserte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 41.

IV.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

I. Pädagogik.

Die Stellungnahme zu der Frage: Bedeutung und Wert des Lebens entscheidet für den Religionsunterricht über seine Berechtigung oder seine Ausschaltung, seinen Inhalt und seine Ziele in der Jugenderziehung: Eine bestimmte Bedeutung und Wertung des Lebens bildet überall die philosophische Voraussetzung der religiösen Unterweisung. Wenn dazu die autoritative Stimme eines Bischofes das Wort ergreift, so wird man gerne hin horchen, was von so hoher Stelle zu vernehmen ist. In der katechetischen Monatsschrift (XX. Jahrg. 1908, Sp. 1 ff.; Sp. 33 ff.; Sp. 65 ff.; Sp. 97 ff.) hat darüber der h. h. Erzbischof von Lemberg eine längere Abhandlung in klarem, den Gedanken steigerndem Aufbau, mit gut gewählten nicht allzu gewöhnlichen Zitaten niedergelegt. Ausgehend von der Frage: Was ist das Leben? welche negativ durch Vorführung der falschen Theorien, positiv durch die Schilderung der Bedeutung des Lebens im Christentum beantwortet wird, schließt das Ganze mit einer Zeichnung der Ideale des studierenden christlichen Jünglings: Wissenschaft, Tugend, Vaterlandsliebe ab. Die Ausführungen sind eine anregende Fundstätte für homiletische Behandlung der Themas.

Zum Leben als einem Geschehnis durch die Wirkung bestimmter Faktoren, des Erkenntnis- und Strebevermögens, nimmt ein anderer Aufsatz in derselben Zeitschrift (XX. Jahrg. 1908, Sp. 46 ff.; Sp. 86 ff.; Sp. 122 ff.; Sp. 154 ff.; Sp. 243 ff.) Stellung. Breit angelegt und weit ausgesponnen ist es nur eine Vorarbeitung der Gedanken in den Werken von P. Jungmann S. J. *Das Gemüts- und Gefühlsvermögen in der neueren Psychologie*, und von Huber *Die Hemmnisse der Willensfreiheit*. Solche Auszüge und Zusammenziehungen erweisen da Handlangerdienste, wo die Mittel oder die Gelegenheit oder die Zeit fehlt, aus der einschlägigen Spezialliteratur unmittelbar zu schöpfen.

Dem praktischen Leben sucht in einem Rückblick auf den 2. pädagogisch-katechetischen Kurs in Wien (Febr. 1908) Privatdozent Dr. Göttler-

München, zu dienen, indem er schildert, was bei dieser Veranstaltung für Gemüts- und Charakterbildung zu gewinnen war. Mehrere Redner haben sich in dieser Richtung geäußert (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. IX. Jahrg. 1908 S. 121). H. H. Erzbischof Bölczewski betrachtete den Religionslehrer in seiner Eigenschaft als Studentenseelsorger. Er findet, daß die Religionslehrer zu viel Lehrer und zu wenig Seelsorger seien. Die Studenten sind ohne Seelsorger. Dem zuständigen Pfarrer werden sie entfremdet und dadurch für das spätere Leben des Pfarrgemeindebewußtseins beraubt. Aber eine solche Klage hat nur gegenüber kleinen Pfarreien Platz, aber nicht gegenüber den Riesenpfarreien der Großstädte, in welchen der persönliche Kontakt des Pfarrherrn mit den Pfarrkindern auf ein unbedeutendes Minimum eingeschrumpft ist. Die Religionslehrer üben tatsächlich innerhalb ihrer Wirkungssphäre Seelsorge aus, die Studenten wären in größeren Städten ohne Religionslehrer der Seelsorge baar. Von größerem Gewicht waren wohl die Gedanken und Vorschläge des Professors Drexel, die von der Landstraße ziemlich weit abliegen. In dem Vorwurf des Überwiegens der intellektuellen Kultur über die ethische an den Mittelschulen ist auch der Religionsunterricht mitgetroffen, der von der Anklage des Intellektualismus keineswegs auszunehmen ist: zuviel System, zuviel Theologie, zuviel Memorieren, zu wenig Eingehen auf die religiösen Bedürfnisse der Schüler. Unter dem Gesichtspunkte der Erziehung zur Wahrhaftigkeit kommt dann Drexel zu sprechen auf den Zwang zu religiösen Übungen, zpeziell zum Empfang der hl. Sakramente und macht dabei den Vorschlag, wenn nicht immer, so doch öfter während des Jahres nicht einen einzigen Tag, sondern einen längeren Termin zum Empfang der hl. Sakramente anzusetzen. Für die Charakterbildung erblickt er in den Charakterbildern ein besonderes Mittel, doch warnt er allzuviele und allzu hohe Heiligenbilder hierfür zu verwenden. Der Realschulreligionslehrer Dr. Fr. Wallenstein brachte eine beachtenswerte Charakteristik der Geistesrichtung realistischer Anstalten. Die vorzugsweise Beschäftigung mit dem Konkreten und Materiellen läßt den mehr übersinnlichen und vielfach abstrakten Gedankengehalt der Religionslehre schwieriger, aber deshalb um so wichtiger erscheinen. Doch seien die Schüler in der Exaktheit des Denkens den humanistischen Schulen vielfach voraus.

Diesem Beitrag zur Gemüts- und Charakterbildung als Reminiszenz an den Wiener katechetischen Kurs läßt sich ein ungleich wertvollerer und tiefergehender, der aber den einen und anderen Berührungspunkt mit dem vorbesprochenen zeigt, an die Seite stellen.

„Mehr Jugendpsychologie im Religionsunterricht“ fordert in energischer und wohlbegründeter Auseinandersetzung Max Hennig in der Christl. Welt (22. Jahrg. 1908 No. 32 Sp. 781 ff.) in seiner Studie: *Jugendpsychologie und Religionsunterricht* gegenüber der vorwiegenden Gedächtnis- und Wissenskultur, dem mehr äußerlichen Überliefern sittlicher und religiöser Geistesinhalte; denn die gedankliche Tätigkeit und Leistung

des Geistes ist nicht das alles übrige psychische Geschehen Tragende und Bestimmende, sondern die Triebe, Willensbewegungen und Gefühle sind eine ebenso wesentliche und relativ selbständige Betätigungsweise des psychischen Geschehens wie es die Welt der Gedanken ist. Daher darf sich der Religionspädagoge nicht damit begnügen, die sittliche und religiöse Gedankenwelt seiner Zöglinge zu studieren. Der sittlich-religiöse Gedankenbesitz des jungen Menschen bietet dem Religionslehrer nur den in diesen Gedanken vom Zöglinge innerlich erreichten Lebenszustand dar. Aber erst das Studieren der Triebkräfte, welche im Gefühls- und Willensleben der heranreifenden Jugend aus dunklen Seelentiefen zum Lichte des Bewußtseins emporstreben, gibt Aufschluß über den innersten Lebenszustand der jugendlichen Seele. Dorthin kann einzig und allein die Beobachtung vordringen. Das psychologische Experiment versagt hier ganz, es läßt sich bloß auf die elementären Vorgänge des seelischen Lebens anwenden, alle verwickelten Prozesse dagegen erweisen sich dem Experiment vollkommen unzugänglich. Das Innenleben tritt eben nicht unmittelbar zu Tage, sondern bekundet sich mittelbar, praktisch in der Art des persönlichen Verhaltens gegenüber Menschen und Dingen, gedanklich in der bunten Manigfaltigkeit von Werturteilen über beide. Aber beim Studium der Willens- und Triebkräfte des jungen Menschen handelt es sich nicht darum, nur Individualitätsbilder von einzelnen Schülern zu entwerfen, sondern darum, das Gemeinsame im Einzelnen, kurz das Typische im jugendlichen Seelenleben aufzufinden. Das Vordringen und Eindringen in die Triebrichtungen, die als mehr oder weniger schwere Widerstände den Versuchen sittlich-religiöser Erziehung entgegenwirken, das ist die Zukunftsarbeit der Religionspädagogik. Bis jetzt trägt die Charakteristik der ethisch-religiösen Jugendentwickelung infolge des Mangels an ausreichendem psychologischen Beobachtungsmaterial das Gepräge tastender Versuche. Es muß eben neben dem intellektuellen dem emotionalen Werdegang des jugendlichen Geistes vertiefte und vermehrte Aufmerksamkeit zugewendet und bei der Auswahl, Anordnung und Einzelbehandlung des Lehrstoffes darauf eingegangen werden. Das sind Gedanken, welche eine hohe und weite Einsicht, ein ergreifendes Interesse an der sittlich-religiösen Selbstentfaltung der Jugend bekunden. Die Jagd nach einer Noralmethode, nach einer absoluten Methode ist ein wenig stiller geworden. Sie war wohl von Anfang an nicht auf der richtigen Spur, in dem sie sich Herbart verschrieb, freilich später denselben wieder desavouierte, aber bei allen Modifikationen doch seinem Bannkreise nicht mehr entrann. Herbarts Psychologie läßt das emotionale Element vollständig beiseite, bietet nicht das Ergebnis ungetrübter Beobachtung des Wirklichen, sondern ist mit ihrer Statik und Mechanik des Vorstellungsgetriebes ein unzureichender metaphysischer Erklärungsgrund des seelischen Lebens, wie Hennig zutreffend bemerkt (l. c. Sp. 803). Die Stunde muß erst kommen, wo diese großen, religions-pädagogischen Richtungslinien in Glaubens-

und Sittenlehre, in den biblischen und kirchengeschichtlichen Unterricht hineingeführt werden, oder vielmehr, wo die Unterrichtsgebiete im einzelnen nach religionspädagogischen Gesichtspunkten abgeschätzt, ausgewählt, bearbeitet werden. Das Schlagwort vom erziehlichen Unterricht enthält ja etwas von dieser Tendenz. Aber es hat doch nur so empirisch nach dem rechten Schlüssel getastet, eine fortgeschrittene, geklärte Jugendpsychologie wird erst den brauchbaren liefern. Aber unterdessen wird redliche Mühe mit den Erkenntnissen arbeiten, welche bis heute zur Verfügung stehen.

Den Schluß dieses Kapitels mögen zwei kleine Beiträge zur Geschichte der Pädagogik bilden. Lehrer Hackemann bringt die *sittliche Erziehung nach Jean Pauls Levana* zum hundertjährigen Jubiläum dieses Werkes (Katechet. Monatsschr. XIX. Jahrg. 1902 Sp. 43; Sp. 283 ff.) in Erinnerung. Aber einen höheren Wert als den einer historischen Auffrischung kann das nicht haben. Über die philanthropischen Erziehungsgrundsätze, die Jean Paul mit seiner Zeit teilt, sind wir hinaus gekommen. Einiges aktuelle Interesse hat vielleicht noch seine Ansicht über Keuschheit und Anstand bei Kindern, da diese Frage gegenwärtig wieder zur Diskussion steht, aber einen Wink zu ihrer befriedigenden Lösung findet sich auch dort nicht.

Fr. Weigl stiftet *Alban Stolz als Pädagogen* zur Erinnerung an seinen hundertsten Geburtstag (3. Febr. 1908) ein Gedenkblatt (Katechet. Monatsschr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 49 ff.). Alban Stolz ist eine allbekannte Persönlichkeit. Seinen Ruhm verdankt er weniger dem akademischen Lehrstuhl als seiner originellen, geistvollen Feder auf dem Gebiete der religiösen Volkserziehung. Ein paar Jahre (1841—1843 diente er am Gymnasium zu Bruchsal in den Reihen der Mittelschullehrer. Dort hatte er nicht nur ein ausgiebiges Arbeitsfeld mit 24 Wochenstunden zu bewältigen, sondern da fand auch seine pädagogische Ausbildung durch den damaligen Direktor Nokk eine ungemeine Förderung. In seine Autobiographie hat er aus diesem Abschnitt seines Lebens rührende Züge verwebt, wie er auch schon damals mit einem Bande der „Katechetischen Auslegung des Katechismus" an die Öffentlichkeit trat.

II. Methodik.

Die Festlegung und der Ausbau der Methode ist so sehr auf die Unterstufe des Religionsunterrichtes eingeengt, daß darüber die Mittel- und Oberstufe ganz zurücktritt. Belege für diese einseitige Bemühung sind die beiden katechetischen Zeitschriften, die zunächst der Volksschule dienen wollen, die katechetischen Blätter-Kempten und die Katechetische Monatsschrift-Münster. Bei der Durchsicht eines Jahrganges geht die Mittel- und Oberstufe nahezu leer aus. Die Monatsblätter für den k. Religionsunterricht-Köln haben ja programmmäßig nur die höheren Schulen im

Auge und man kann erwarten, dort nur deren Interesse vertreten zu finden. Aber auch da werden methodische Fragen selten aufgerollt. Aber um des Zusammenhanges willen der niederen mit den höheren Schulen und ihres Übergreifens ineinander können wir an den Fragen, welche jene beschäftigen, nicht gleichgültig vorbei gehen. Da sind nun in erster Linie zu buchen die *Gedanken über katholische Religionsunterweisung* des Stadtpfarrpredigers Dr. M. Eberhard (Katech. Bl. N. F. VIII. Jahrg. 1907 S. 179 ff.). Sie bieten eine Auseinandersetzung mit und über die Methode der Induktion (Synthese) und der Deduktion (Analyse), ein tieferes philosophisches und theologisches Eingehen auf die moderne katechetische Bewegung, nicht um mit einem faulen Kompromiß dieselbe zum Stillstand zu bringen, sondern um jeder ihr Recht und ihre Sphäre zu wahren, wie das zur Formulierung kommt in dem Satze: Technisch gefaßt haben beide Methoden im katholischen Religionsunterricht vollkommen gleiche Berechtigung; faßt man jedoch die Gedankenbildung ins Auge, die beiden Methoden zugrunde liegt, so läßt sich allerdings die induktive Methode als modern, die deduktive als mittelalterlich bezeichnen. Am Schlusse kommt es zu beiderseitiger Verurteilung und doch zum Frieden mit den Worten: Die Neuen sehen nur die Psyche, die Alten sahen nur den Stoff. Man lasse sich Psyche und Stoff die Hand zum Bunde reichen, und es wird Friede sein.

Einen mehr allgemeinen Charakter hat auch die Beurteilung, in welcher sich Dr. Joh. Baier, der leider zu früh verstorbene Professor und Präfekt am Lehrerseminar in Würzburg, über *Die Kulturstufen und deren Wert* ausspricht (Katechet. Bl. N. F. VIII. Jahrg. 1907. S. 176 ff.) Sein Urteil geht dahin: Wir geben zu, daß die sogenannten Kulturstufen eine Art Parallelisierung mit dem Entwickelungsgang des Menschen zulassen, aber auf die Schulzeit selbst könnte man sie unserer Ansicht nach nur dann mit dem erwarteten so gepriesenen Erfolg anwenden, wenn man bis zum Lebensende in die Schule ginge und man so das steigende Leben des lernenden Menschen den Kulturstufen der Geschichte im Lernprozeß anpassen würde. Dasselbe sichere und wohlbegründete Urteil hören wir von demselben Autor über *Die absolute Methode und die Formalstufen* (eod. loco S. 217 ff.). Er verneint eine so anspruchsvolle Bezeichnung mit Rücksicht auf die Natur des Menschen und auf den stofflichen Wissensinhalt und spricht sich für eine Normalmethode im relativen Sinne aus, welche in der Stufenfolge: Vorbereitung, Darbietung des Neuen mit Erklärung, Auslegung mit Vertiefung und Verknüpfung mit ähnlichem, Zusammenfassung, Gewinnung des Resultates, Anwendung, sich aufbaut.

Ein findiger Geschäftsmann weiß immer einen neuen Superlativ, um seiner Ware den Absatz zu sichern. Die aus der Schatzkammer Herbart stammende Methode ging auch schon unter der Marke „Vollmethode" in die Welt. Aber es gibt immer wieder Leute, welche kritisch genug angelegt sind, die Wertskala ein wenig herunter zu setzen. So glaubts denn der Jesuitenpater P. Linden um die *volle Methode in ihrer vollkommenen*

Ausgestaltung und freien Handhabung (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 2 ff.) herauszubilden, an jede ihrer Stufen eine Bemerkung anknüpfen zu müssen, damit sie auf kürzestem Wege das Ziel der Katechese möglichst vollkommen erreiche. Da plaidiert er gleich bei der Vorbereitung für den Wegfall derselben, da die Wiederholung der vorhergehenden Lektion deren Geschäft bereits besorgt habe. Bei der Zielangabe wird darauf aufmerksam gemacht, daß dieselbe einerseits niemals wegfallen dürfe, anderseits ein wirkliches, nicht bloß ein Scheinziel herstelle. Bei der Darbietung durch Erzählungen ist im Interesse des Überblickes und der leichteren Abstraktion alles Unnötige beiseite zu lassen. Ferner darf die Einheit der Anschauung nur soweit ausgedehnt werden, als daraus die zu veranschaulichenden Begriffe und Wahrheiten dem Kinde klar und deutlich einleuchten. Einer gekünstelten Einheit ist die Zerlegung einer Unterrichtsstunde in mehrere methodische Einheiten vorzuziehen. Bei der Stufe der Erklärung erinnert Linden an die Verbindung der Beweise mit der Begriffsbildung. Endlich unterstreicht er bei der Anwendung die Darlegung der Motive, weil derjenige, der handeln soll, nicht bloß die konkreten Fälle kennen muß, in denen er handeln soll und die Art und Weise, wie er solches tun kann, sondern vor allem auch die Beweggründe, warum er so handeln muß. Der Ort dafür ist regelmäßig unmittelbar nach der moralischen Anwendung. Das sind schon einige Winke, welche bei der praktischen Handhabung der formalen Stufen Beachtung verdienen. Es sind positive Vorschläge, welche aber zugleich eine Kritik enthalten. Auf einen bestimmten Einzelpunkt ist dieselbe kritische Feder gerichtet mit der Fragestellung: W a n n S y n t h e s e, w a n n A n a l y s e? (Katechet. Bl. N. F. VIII. Jahrg. 1907 S. 281 ff.). Die Antwort darauf ist die Forderung der Einführung einer analytischen Behandlung in der Münchener Methode nach der Stufe der Zusammenfassung, weil bei der synthetischen Entwickelung eine genügende Assozierung des Sinnes der Worte mit den Worten selbst erfahrungsgemäß nicht eintritt. Wenn der Analyse eine Nebendienstleistung zufällt, so kommt ihr die führende Rolle dann zu, wenn die Kinder in Hinsicht auf den zu behandelnden Stoff bereits auf dem Standpunkte stehen, worauf die Synthese sie bei Anwendung der vollen Methode erst erheben soll.

Aus diesen Ausführungen kann man leicht heraushören die N o t w e n d i g k e i t d e r T e x t e r k l ä r u n g i m R e l i g i o n s u n t e r r i c h t. Die Katechet. Monatsschr. (XX. Jahrg. 1908 Sp. 161) greift dieselbe eigens heraus und begründet sie damit, daß die Lektionen der Lehrbücher von den Kindern nicht nur inhaltlich wiedergegeben, sondern auch memoriert werden sollen. Dazu ist das Verständnis des Textes nach seinem Wortlaute notwendig. Über die Textanalyse kommt man weder beim Katechismusunterricht noch bei der biblischen Geschichte weg. Es ist eine Täuschung zu glauben, mit der Sacherklärung in Allweg auch schon das Wortverständnis gewonnen zu haben. Den Katecheten möchte ich sehen, frägt die Zeitschrift, der ohne Textanalyse bei größeren Satzbildungen und bei schwierigen

Ausdrücken fertig wird. Bei diesem Appell an die Erfahrung ist es nicht unlogisch zu sagen: gute Texterklärung ist in allem Religionsunterricht notwendig, und wer sie zu geben versteht, ist ein tüchtiger Didaktiker.

Die Texterklärung ist eine Hilfsoperation, um neben der sachlichen auch das sprachliche Verständnis des dargebotenen Stoffes zu erschließen. Sie ist nicht die schwierigste. Das Fragen hat größere Schwierigkeiten. Wenn die Fragen die logischen Leitfäden des Unterrichtes sind, so hängt der Erfolg desselben bis zu einem gewissen Grade davon ab, ob sie richtig gezwirnt sind. Deshalb ist eine Untersuchung über die Frage im Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Katechismus an sich schon eine dankenswerte Aufgabe. Das Kapitel der Frage findet in den katechetischen Lehrbüchern selten jene eingehende Berücksichtigung, wie sie ihre Wichtigkeit fordert. P. Heinze hat in den Katechet. Blättern (N. F. VIII. Jahrg. 1907 S. 209; S. 238 ff.) demselben unter fleißiger Heranziehung der Literatur eine gründliche Behandlung zu teil werden lassen. Was in den acht Abschnitten: die Lehrformen, Wesen, Wichtigkeit, Verwertung, Eigenschaften der Frage, Gebrauch der Fragewörter und die Frage nach dem Verbalprädikat ausgeführt wird, verrät einen tüchtigen Logiker, ist nicht bloß graue Theorie, sondern mit wirklichen Beispielen verfehlter und richtiger Fragen aus dem Katechismus belegt. Daß die Frage gerade jetzt in einem bayerischen Blatte behandelt wurde, ist ein recht glückliches Zusammentreffen in dem Augenblicke, wo ein neuer Katechismus vorbereitet ja nahezu vollendet ist. Der Aufsatz ist nützlich nicht bloß für die Katecheten.

III. Didaktik.

Allgemeines.

Wenn wir uns daran machen, die Beiträge zur Didaktik innerhalb eines Jahres zu registrieren, so können wir mit ein paar historischen Studien beginnen. Der Professor der Pastoraltheologie an der Universität München und Direktor des dortigen Priesterseminars (Georgianum), Dr. A. Schmid, weist in einer kurzen Übersicht (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 163) auf *die katechetischen Lehrmittel in altchristlicher Zeit* hin, um zu einem gerechten Urteile über frühere Jahrhunderte gegenüber den Errungenschaften des XIX. Jahrhunderts zu verhelfen. Schon in altchristlicher Zeit standen dem Katecheten drei Mittel zur Verfügung: das mündliche Wort, die christliche Kunst und der Zeremonienreichtum des Kultus, welche ebensoviele reiche Quellen katechetischer Belehrung darstellen. Diesem allgemeinen Bilde stellt derselbe Autor ein Einzelbild an die Seite (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 94), indem er einen modernen Katechismus aus dem XIII. Jahrhundert beschreibt, dessen Handschrift in der Vaticana sich befindet. Derselbe stammt merkwürdiger-

weise von einem Arzte, einem Arnold von Villanova. Der Titel des Büchleins lautet: Alphabeticum catholicorum pro filiis erudiendis in elementis catholicae fidei. Der Lehrstoff ist darin in drei Teile zerlegt: in die Lehre vom Glauben, vom Vaterunser (noch ohne Ave Maria) und die Lehre von den Gebeten. Die Lehre von den Sakramenten fehlt auffallenderweise. Das Moderne an dem alten Schriftchen ist die Lehrmethode, welche mit Fragen an die Schüler herantritt, statt sie denselben in den Mund zu legen. Ganz nahe an unsere Zeit rückt Domkaplan M. Rogg-Augsburg mit Ausgrabung einer Katechetik in nuce vor hundert Jahren (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 150) heran. Sie findet sich unter den Briefen des badischen Theologen Joseph Anton Sambuga (geb. 1752), welcher einst Religionslehrer des Bayern-Königs Ludwig I. war. Ein paar Gedanken daraus mögen auch hier Platz finden. Nichts ist weniger wert als eine Religion, die nur in körperlichen Dingen besteht; und sie kann aus nichts anderem bestehen, wenn der Gläubige nicht denken lernt. Damit aber die Jugend denken lerne, muß hauptsächlich vermieden werden, daß man ihr Nichts sage, womit sie keinen deutlichen Begriff verbinden könne. Darum suche ich meinen Kindern jedes Wort, jeden Begriff so deutlich zu machen als ich kann, damit sie sich die rechte und wahre Vorstellung machen. Das klingt schon sehr verwandt an die modernen katechetischen Bestrebungen an.

Was schon Jahrelang in Bayern ersehnt und erstrebt wurde, das soll nun in Jahresfrist verwirklicht werden. Vom Jahre 1909 an soll es zum neuen Einheitskatechismus kommen. Der bekannte katechetische Vorkämpfer Prof. Dr. A. Weber kann als Termin dafür Ostern ankündigen (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 111). Dieser Einheitskatechismus wird zur Grundlage den mittleren Deharbeschen Katechismus in der Neubearbeitung durch den Jesuitenpater Linden haben. Auch die Diöcese Augsburg, welche erst vor wenigen Jahren durch einen heimischen, erprobten Katecheten einen trefflichen, wahrhaft volkstümlichen Katechismus erhielt, wird in kurzer Frist zu Gunsten des theologisch-scholastisch gehaltenen Jesuitenkatechismus kapitulieren. Das bedeutet einen vollen Sieg der Scholastik vom Hörsaale der Universität bis in die Schulstube der Kleinen.

Während in der Katechismusfrage eine Etappe mehr auf dem Wege der Einheit erreicht wird, sind die Diskussionen zur Lehrbuchfrage noch nicht abgeschlossen. In den Monatsblättern für kath. Religionsunterricht (VIII. Jahrg. 1907 S. 11 ff.) stellt J. Linneborn, Arnsberg, die Leitsätze zusammen, welche das Ergebnis der Beratung einer Kommission von nordwestdeutschen Religionslehrern im Jahre 1907 sind und die als Richtlinien für die künftige Abfassung eines Lehrbuches empfohlen werden. Sie sind in zwei Hauptgruppen zusammengestellt: I. Allgemeines. II. Besonderes in einzelnen Teilen des Lehrbuches. Dabei ist nicht nur der Aufbau und die Entwickelung der Glaubens- und Sittenlehre berücksichtigt, sondern auch die Einrichtung der Apologetik für Untersekunda und der

Kirchengeschichte. Alle „Apologetiken“ mit Ausnahme der Beckerschen und auch das Lehrbuch der K. Religion für die oberen Klassen der bayerischen Gymnasien werden, da den preußischen Lehrplänen nicht entsprechend, als „unbrauchbar“ bei Seite geschoben. Diese apodiktische Manier hat aber den Widerspruch übersehen, welcher in der Forderung liegt, den Stoff in systematischem Aufbau vorzulegen und zugleich die durch den Katechismus bekannte Aufeinanderfolge der Lehre möglichst inne zu halten. Das ist schlechterdings undurchführbar. Wenn bei einem systematischen Lehrbuche etwas aus dem Katechismus zu verwerten ist, wird sich dies auf den Wortlaut dogmatischer Sätze und Definitionen beschränken müssen. Die Talmitheologie des systematischen Lehrbuches ist nicht das Arkanum, dem die Wunderkraft zukommt, den Studierenden als religiös gläubigen Menschen in das akademische Leben hinüqer zu retten. All der Schweiß der Edlen, der in Erfindung eines Systems vergossen wird, ist kein Tau, sondern nur opus operatum, das die Herzen der Jugend nicht empfänglich macht. Der Grundirrtum solcher Bestrebung liegt wohl darin, daß die Religion selbst zu sehr als System aufgefaßt wird. Der Theologe mag ein gelehrter, aber wird immer ein schlechter Missionar sein. Ja wenn Apologetik ex professo gelehrt werden muß, so ist kein anderer Weg gangbar als der des Systems. Aber die professionelle Apologetik erweckt nur allzu leicht Mißtrauen und Scheu bei denjenigen, welche durch sie gewonnen und befestigt werden sollen. Eine gelegentliche, apologetische Behandlungsweise kommt der Gemütsanlage der jungen Leute besser entgegen. Außer diesen prinzipiellen Bedenken sind die Darlegungen im großen und ganzen wohl zutreffend, nur die Anregungen zur Kirchengeschichte sind auffallend dürftig.

Während die Lehrbuchfrage noch manche Meinungsverschiedenheiten zeitigen wird, hat ein anderes Kapitel eine weniger umstrittene Position. *Die Anschauungsmittel zum Religionsunterricht an den Mittelschulen.* Der Religionslehrer an der Maria Theresienrealschule in München, A. Schulz, hat darüber bei der Tagung der Konferenz katholischer Religionslehrer an bayerischen Mittelschulen im September 1907 einen sehr einläßlichen und instruktiven Vortrag gehalten. (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. IX. IX. Jahrg. 1908 S. 17 ff.) Er ist von allgemeiner Bedeutung weniger durch die klaren Antworten, welche auf die Fragen: Welche Anforderungen müssen an ein Schulbild gestellt werden? Wie müssen biblische oder verwandte Bilder im Unterricht behandelt werden? als vielmehr durch seine nahezu erschöpfende, mit Bienenfleiß zusammen getragene Übersicht der Anschauungsmittel, versehen mit wohl abgewogenen, kritischen Bemerkungen. Es darf wohl als ein Verdienst der Kölner Monatsblätter bezeichnet werden, daß sie diesem Vortrage in seinem vollen Umfang in ihren Spalten Raum gaben. Wenn dieser kritische Katalog in einer eigenen Broschüre allen Interessenten zugänglich gemacht würde, so würde das nicht nur eine ausgezeichnete Handreichung für dieselben sein, sondern auch dem Werte des Vortrages entsprechen.

An diese mehr universalistisch gehaltenen Beiträge möge sich nun anschließen, was zur Didaktik der Teildisziplinen des Religionsunterrichts im Berichtsjahre beigesteuert wurde.

A. Glaubenslehre.

Das Credo in unum Deum etc. ist doch immer noch die beherrschende Formel für den Aufbau der Glaubenslehre, wenngleich die systembildende Kraft des Apostolikums ihre große Schwäche hat. Präfekt Radlmaier in Landshut (Bayern) will *das Apostolikum als didaktische Grundlage der Glaubenslehre* retten (Monatsbl. f. d. K. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 74 ff.) durch einen Kompromiß, in dem er im Anschluß an die 12 Artikel durch Zusammenstellung des Zusammengehörigen fünf Themen aufeinander aufbaut, nämlich 1. die Lehre von Gott (1. Gl. A.), 2. die Lehre von der Schöpfung (1. Gl. A.), 3. die Lehre von der Erlösung (2.—4. Gl. A.), 4. die Lehre von der Heiligung (8. u. 9. Gl. A.), 5. die Lehre von der Vollendung (7, 11. u. 12. Gl. A.). Gewiß, eine solche systematische Fünfteilung ist recht naheliegend und klar. Es ist ein beschreitbarer Weg, aus der Systemnot herauszukommen ohne der Scylla des Theologisierens zu verfallen. Freilich die Lehre von der Heilsgnade kann dabei nur in allgemeinsten Zügen berücksichtigt werden.

Nur auf Einzelpunkte sind alle übrigen Beiträge eingestellt. So will Oberlehrer S. Schmitz, Andernach, *Häckels Welträtsel im Licht der Wissenschaft* vorführen (Monatsbl. f. d. K. Rel. Unterr. IX. Jahrg. 1908 S. 185; 217 ff.). dadurch daß er die vernichtenden Urteile zusammenstellt, welche von angesehenen Philosophen, Naturwissenschaftern und Theologen darüber gefällt wurden. Mehr als kompilatorisch arbeitet Prof. Dr. Al. Schmitt in seinen *Bemerkungen zur Deszendenztheorie* (Monatsbl. f. d. K. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 289 ff.). Er bringt dem Religionslehrer den ganzen Ernst der Situation zum Bewußtsein, um es sich angelegen sein zu lassen, im apologetischen Unterrichte den Schülern über Artbildung und Stammbäume recht klare Begriffe beizubringen, da eine monistisch gerichtete Naturwissenschaft darauf ausgeht, auch den psychischen Unterschied zwischen Mensch und Tier zu verwischen durch das Axiom: Sämtliche Seeleneigenschaften höherer Tiere (wozu natürlich auch der Mensch gerechnet wird), lassen sich aus denjenigen niederer Tiere ableiten. Wenn unsere Schüler, so befürchtet der Verfasser, von dieser neuen Lehre durchdrungen, die große Kluft zwischen Menschengeist und Tierseele nicht mehr sehen, dann sind sie reif an Häckels Stammbäume zu glauben. Schmitt verdient Dank, daß er auf diesen Punkt die Aufmerksamkeit hingelenkt hat.

Hat Prof. Schmitt den Gegensatz des Menschen zum Tier gegenüber den neuesten Verwischungsversuchen scharf heraus gearbeitet, so hat Prof. Dr. J. Hoffmann, München, in unmittelbar brauchbarer Katechese für den apologetischen Unterricht an Mittelschulen das Problem *der Mensch* dargelegt (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 299; 321;

353 ff.) nach den Gesichtspunkten: I. Wann und wie entstand der erste Mensch? II. Wesensbestand der menschlichen Natur. III. Folgerungen aus der geistigen Natur der Menschenseele. IV. War der Urmensch den jetzigen Menschen geistig gleich? V. Einheit des Menschengeschlechtes. Zu dem letzten Punkte hat Prof. F. Koch, Regensburg, noch einen Sonderbeitrag geliefert, indem er unter dem Titel *Die Einheit des Menschengeschlechtse und eine neue Hypothese über die Indogermanen* (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. 1908 S. 159 ff) dem darin versteckten Einwand gegen den Monogenetismus durch den Hinweis darauf begegnet, daß, wenn die norddeutsche Tiefebene als die Heimat der Indogermanen angesehen wird, es sich da eben zunächst nur um die relative, nicht um die absolute Heimat handle in dem Sinne, daß die Völkerentwickelung der Indogermanen sich erst auf europäischem Boden vollzogen habe, während Asien die Wiege des Urvolkes bleibe. Es ist verdienstlich, daß Koch diese neue Hypothese der Prähistoriker mit ihrer antibiblischen Tendenz so glücklich abgewehrt hat.

Mit einem großen Sprung gelangen wir zur Lehre von der Kirche. Alles dazwischen ist leider leer geblieben. Dazu stellt die Katechet. Monatsschr. (XIX. Jahrg. 1907 Sp. 375) reiches biblisches und patristisches Material zusammen, um die Kennzeichen der Kirche zu beleuchten. Am Schlusse berührt da etwas eigentümlich der Kassandraruf: „Mögen es diejenigen hören, welche die Kirche zu spalten suchen!" Es kommt da und dort noch ein kleiner Zeus vor, welchem das Nachdonnern Vergnügen macht, wie Kindern das Nachahmen der Trommler.

B. Sittenlehre.

Der Dekalog ist die magna charta der christlichen Moral, wohl ist er wenig geeignet darauf ein theologisches Moralsystem aufzubauen, aber ein geschickter Katechet kann demselben doch eine Behandlung angedeihen lassen, daß das reine, unverbundene Nebeneinander der Satzungen zurücktritt und ein gewisses logisches Gebilde entsteht. Daran hat sich Präfekt Radelmair, Landshut (Bayern) versucht, in dem er *Wortlaut und Inhalt der Dekaloges* ihres gegensätzlichen Klanges entkleidete durch das Mittel logischer Assoziationen zwischen dem Wortlaut des Textes und den Pflichten und Sünden, die bei den einzelnen Geboten zur Darstellung gelangen. (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 55 ff.) Der tragende Gedanke ist: In den zehn Geboten ist der göttliche Wille gleichsam im Lapidarstil ausgesprochen. So ist immerhin ein sachliches und formales Argument gewonnen, um ein wenig den Hauptsteinwand gegen die didaktische Verwendbarkeit des Dekaloges zur Entwickelung des Sittengesetzes zu entkräften.

Die Gedankengänge Radlmairs lassen sich recht gut als Einleitung zur Sittenlehre verwenden. Sie sind positiv, aufbauend gehalten, aber sie bedürfen noch einer Ergänzung. Es muß da auch ein Wort über moderne *Ethik* gesagt werden. Das besorgt Prof. Dr. J. Hoffmann (Monatsbl.

f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 204 ff.), in dem er zunächst die Ethik positivistischer Provenienz prinzipiell und durch drastische Zitate ihrer Wortführer beleuchtet. Es leitet ihn dabei ein pädagogisches Motiv. Weil diese modernen Theorien bei der heranwachsenden Jugend nicht geringere Verwirrung zu stiften vermögen als die Bekämpfung des Dogmas, ist es eine Pflicht des Religionslehrers, der Sache seine Aufmerksamkeit zuzuwenden und die christliche Religion auch nach dieser Seite hin zu verteidigen. Dieselbe Auffassung vertritt Prof. Laufer, Darmstadt, bei seiner Schilderung der *ersten Moralstunden in Prima* (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 193 ff.). Darin sind die Prinzipienfragen der Moral und die falschen Moralsysteme der Gegenwart berührt. Etwas mehr Ordnung würde der geistreichen Orientierung gut zu statten kommen, wertvolle Perlen in loser Fassung.

Recht ansprechend ist die Art und Weise, wie Kaplan A. Ziegler, Thannhausen (Bayern), der katechetischen Behandlung des ersten Gebotes eine neue Seite abgewinnt (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 51 ff.). Er reklamiert für das *Du sollst allein an einen Gott glauben* den historischen Sinn und Wortlaut desselben, indem er zutreffend bemerkt: Indem „Ich bin der Herr, Dein Gott" liegt die Forderung unbedingter und uneingeschränkter Anerkennung und darin liegt der für alle Zeiten giltige Inhalt des ersten Gebotes. Der Abgott unserer Zeit ist eben die selbstbewußte, menschliche Persönlichkeit. Diesen Abgott des Menschen, den Unglauben im weitesten Sinne des Wortes, gilt es schon im Kindesherzen zu bekämpfen durch den positiven Hinweis, daß der Mensch nicht sein eigener Herr ist, sondern in seinem ganzen Sein und Leben von einem allmächtigen, allgütigen Vater abhängt. Dieser Wink, auch in der katechetischen Exegese den historischen Gesichtspunkt nicht zu übersehen, verdient wohl Beachtung. Ziegler hat damit den Katecheten einen fruchtbaren Gedanken, der sich nicht allzu schwer auch für andere Themen ausbauen läßt, dargeboten, welcher relativ mehr wert ist als eine völlig ausgearbeitete Katechese, wie eine solche *Katechese über die christliche Hoffnung* gut disponiert und mit gutem, biblischem Anschauungsmaterial durchsetzt Pfarrer Sittler, Bernau a. Chiemsee, praesentiert (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 26 ff.).

Die literarische Hochflut, welche die sexuelle Frage in unseren Tagen heraufbeschworen hat, mußte ganz natürlich auch an die Katechese in ihrer niederen und höheren Form heran branden. Die katechetischen Zeitschriften durften eine Aussprache darüber nicht umgehen, freilich weniger im positiven Sinne der Aufklärung, wofür sie nicht das berufene Forum sind, als im negativen Sinne der Vorbeugung und Verhütung. Durch das Aufrollen der sexuellen Frage von Seite der Hygieniker und Psychiater, der Ethiker und Pädagogen, durch ihre dogmatische und historische Behandlung (es sei hier nur an das gründliche Buch von Dr. Fr. Thalhofer, *Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen* erinnert) ist der Katechetik eine ungemeine Summe von Einsicht, aber auch von Mut zugeströmt,

dieses delikate Thema in ihrem Kreise und zu ihrem Zwecke in Behandlung zu nehmen. Eine gute Probe davon ist in der katechetischen Monatsschrift (XIX. Jahrg. Sp. 205 ff.) in einer Katechese über das sechste Gebot für Oberklassen von Volksschulen niedergelegt. Sie enthält wertvolles Material, nicht gleichwertiges, selbst abgeschmacktes wie: Der hl. Alfons sagte einmal: Wenn jemand in die Hölle hinab stiege und die Verdammten der Reihe nach fragte, weshalb sie in der Hölle wären, dann würde ihm der erste antworten: ich bin verdammt, weil ich unkeusch war, und der zweite: ich auch, weil ich unkeusch war usw. Wenn er hundert gefragt hätte, würden ihm fünfundneunzig gesagt haben: Wir sind in der Hölle wegen unserer unkeuschen Sünden! Ist gegenüber einer solchen, freilich rein rhetorisch gemeinten Statistik nicht bei geweckten Kindern die geheime Frage zu befürchten: Woher weiß denn dies der hl. Alfons so genau? Es fehlt aber auch an einer klaren Disposition, es ist mehr ein Darauflosreden ex abundantia cordis. Die Katechesen über diese Materien müssen kurz und prägnant, energisch und herzlich, mehr positiv aufbauend als negativ abschreckend sein. Wohl nirgends gilt mehr als hier: non multa, sed multum. Die Gelegenheiten zu diesem multum sind in der angezogenen Katechese gut angemerkt.

Liegt hier eine weit ausgesponnene Katechese vor, so hat sich mehr akademisch ein Vortrag des Gymnasialprofessor Untersteiner, Straubing, auf der Tagung von bayerischen Religionslehrern zu München im September 1907 *zur Katechese des VI. Gebotes* geäußert (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. 1908 S. 53 ff.). Er behandelt die Materie mit großer Offenheit, welche zuweilen hart an die Grenze des Zulässigen streift, wiederum aber auch unbegründet zurückhaltend ist. Zur Beleuchtung der sogenannten sodomitischen Sünde wäre die verbrämte Andeutung nicht zu verwerfen: „Groß und Klein, Alt und Jung, Männer untereinander und Frauen untereinander haben die abscheulichsten, unreinen Sünden begangen," während gewisse verallgemeinerte Übertreibungen in der Schilderung der Folgen der Masturbation nur zu leicht in ihren Wirkungen verpuffen oder verzweifelnde Seelenqualen hervorrufen. Der Vortrag enthält manchen über das engere Thema hinausgehenden, aber innerlich mit ihm zusammenhängenden guten Gedanken in der Richtung der Willenspädagogik.

Von besonderem Werte wird es sein, einen Mann *Zur sexuellen Aufklärung* zu hören, welcher in einer mehr als dreißigjährigen Unterrichts- und Erziehungspraxis einen unvergleichlichen Schatz von Erfahrungen gesammelt haben muß. In den Kölner Monatsblättern für den k. Religionsunterricht an höheren Schulen (IX. Jahrg. 1908 S. 108 ff.) hat Professor Dr. Becker dieselben niedergelegt. Da klingt alles so abgeklärt, so maßvoll. Er geht von dem Gedanken aus: Auch das reichste hygienische Wissen über alle sexuellen Gefahren hilft nichts, wenn der Mensch nicht die Kraft hat, im Augenblicke der Versuchung diesem Wissen gemäß zu handeln. Darum ist der Schutz der Jugend vor der sexuellen Gefahr vielmehr eine Kraftfrage als eine Wissensfrage. Deshalb kann man die sogen.

sexuelle Aufklärung ganz ruhig auf ein Minimum beschränken. Im Verlauf der Darlegung kommt Dr. Becker auf die Onanie zu sprechen, deren psychische und physische Gefahren er wohl einschätzt. Aber in Behandlung der Opfer derselben will er auf einen leider oft begangenen Fehler hinweisen. Manche Leute glauben, so äußert er sich, das Hauptmittel oder wenigstens ein Hauptmittel sei, den Schülern die Abscheulichkeit dieser traurigen Verirrung immer wieder vor die Seele zu führen. So wird z. B. gesagt, der Mensch erniedrige sich hier zum Tiere, ja unter das Tier. Das ist zunächst nicht richtig. Der Mensch erniedrigt sich durch geschlechtliche Akte an und für sich ganz und gar nicht: wie stände es denn sonst mit der Ehe? Durch Exzesse erniedrigt er sich. Diese Übertreibungen hängen mit einem falschen Keuschheitsbegriff zusammen. Der katholische Geistliche unterliegt nur zuleicht der Gefahr, das Keuschheitsideal, das ihm schon seine klerikale Erziehung zur leichteren Übernahme des Opfers des Zölibats entwickelt hat, auch in die Kreise hinein zu projizieren, welche nicht zur Ehelosigkeit bestimmt sind, und demnach sich hier zu vergreifen in den Farben, in welchen er die Schönheit der geschlechtlichen Abstinenz schildert, wie in jenen, in welchen er die Häßlichkeit der sexuellen Verirrung brandmarkt. Da spricht mit anerkennenswerter Offenheit Dr. Becker das rechte Wort aus: Eine gesunde von Pruderie wie von Leichtfertigkeit gleich weit entfernte Auffassung des Geschlechtslebens muß dem Schüler beigebracht werden. Es darf nicht übersehen werden, daß der weitaus größte Teil der Schüler später in den Ehestand treten wird. Daher darf ihnen der geschlechtliche Verkehr nicht als etwas gewissermaßen halb und halb Verkehrtes und gleichsam aus Nachsicht Gestattetes, sondern als etwas von Gott zur Erhaltung des Menschengeschlechtes Gewolltes und durch die Ehe Geheiligtes dargestellt werden. Die Lehrbücher für höhere Schulen sind auf diesem Gebiete trostlos unbeholfen. Statt mit praktischen Ratschlägen, für Lektüre, Theater- und Museumsbesuch an die Hand zu gehen, bieten sie nur ganz allgemein gehaltene, die Jungfräulichkeit glorifizierende Prinzipien dar, mit welchen sich für den konkreten Fall kein genaues und bestimmtes Urteil bilden läßt; fördern eher eine Hypertrophie der Empfindlichkeit gegenüber natürlichen Vorgängen als eine gesunde keusche Auffassung des sexuellen Lebens.

Mit den männlichen, mutigen Ideen Dr. Beckers klingt vielfach zusammen die Beantwortung der Frage: *Was soll man unseren Abiturienten zur Aufklärung über das sexuelle Leben sagen*, in Form einer Aussprache von Prof. Dr. J. Hoffmann, München (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahr. 1907 S. 113 ff.). Sie ist von großer Bestimmtheit, feinem Takte und ergreifender Wärme getragen.

Einer etwas vernachlässigten Partie der christlichen Sittenlehre, die scheinbar wenig Schwierigkeiten bietet, hat derselbe Prof. Dr. Hoffmann sich angenommen, indem er *Materialien zum Unterricht über die evangelischen Räte* beisteuert (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 79 ff.). Aber es ist mehr eine Apologie derselben unter dem Eindrucke

der neuen Literatur, welche dagegen Stellung nimmt, ohne sich im einzelnen mit derselben auseinander zu setzen. Die bekannten Autoren, wie Harnack, Naumann, Hermann sollten eingehender berücksichtigt sein, um tatsächlich neues Material vorzuführen. Gerade das prinzipielle Verständnis für die evangelischen Räte bietet dem modernen Geisteskinde erhebliche Schwierigkeiten und es befreundet sich mit jeder Instanz, welche dagegen auftritt. Erst die Überzeugung vom Ordensstand als der günstigsten Lebensform für das Streben nach Vollkommenheit wappnet gegen die Opposition, welche unsere Zeit mit der leidenschaftlichen Forderung des sich Auslebens und Geltendmachens im Zusammenhang mit konkreten Beobachtungen des Ordenslebens so redegewandt und unermüdlich bald mit ernster bald mit höhnischer Miene erhebt.

C. Sakramentenlehre und Liturgik.

Es sieht einer Vernachlässigung beängstigend ähnlich, wenn man einen ganzen Jahrgang katechetischer Zeitschriften durchmustert und darin so Spärliches entdeckt, wie hier zu verzeichnen ist.

Pfarrer Gill hat unter dem bescheidenen Titel *Ergänzendes zum Unterricht vom hl. Altarssakrament* (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. 1908 S. 20 ff.) eine ungemein anschauliche, lebendige Katechese darüber ausgearbeitet, die freilich in ungeschickten Händen Gefahr läuft, trivial zu werden.

Mehr von der pädagogischen Seite greift in das Gebiet ein Dr. Genius, Telgte, mit der Frage: *Wie kann man die andächtige Teilnahme der Schüler an dem Gottesdienste fördern?* (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 174 ff.) Er sucht die Behebung der hier bestehenden Schwierigkeiten außer der äußeren Disziplin und dem liturgischen Unterricht mittelbar in Exhorten paränetischen Inhalts, unmittelbar durch geeignete Beschäftigung während des Gottesdienstes. Der gemeinschaftliche, abwechselungsreiche, an das Kirchenjahr sich anschließende Gesang wird hier wohl das beste Mittel sein, während ein sehr fragliches das laute Vorbeten ist. Eine allzu große Bevormundung soll nicht Platz greifen. Dem Schüler muß zur individuellen Andacht noch Zeit übrig bleiben.

Eine kleine Abhandlung über *die katholische Kirche, ein Hort der Heiligkeit der Ehe* aus der Feder eines Kanonisten, des Privatdozenten für Kirchenrecht an der Universität München, Dr. A. Scharnagl, hat in den Kölner Monatsblättern (VIII. Jahrg. 1907 S. 365 ff.) Aufnahme gefunden. Dogmatik und Geschichte sind mit hervortretend apologetischer Tendenz zum thema probandum verwebt. Bei der Darstellung des Ehekonflikts zwischen Lothar II. von Lothringen und Theutberga wäre zu vergleichen gewesen, um nicht irreführend von Kirche zu reden, Schrörs Hinkmar, Erzbischof von Reims S. 175 ff. Die an dem Prozeß beteiligten zahlreichen Prälaten waren doch auch Männer der Kirche, denen einzig der unbeugsame Rechtssinn Hinkmars und des Papstes Nikolaus I. gegenüber steht. Sollten die Übrigen wegen ihres, freilich recht unrühmlichen Verhaltens nicht mehr zur damaligen Kirche gerechnet werden?

Die Liturgik ist nur mit zwei kleinen Punkten vertreten. *Die Osterkerze* wird in einer liturgischen Katechese für die Oberstufe (Katechet. Monatsschr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 107 ff.) zum Verständnis gebracht. Die Teilnahme des Volkes an der Liturgie des Charsamstages ist auf ein Minimum zusammen geschwunden. Aber die Osterkerze sieht alles vom Ostertage an beim Hochaltare stehen. An diese Beobachtung wird die Katechese anknüpfen und von hier aus ihre Bedeutung erschließen müssen. Die schon um der Seltenheit willen wertvolle Katechese bietet sogar ein paar geschichtliche Notizen über die Zeit, wann die Segnung der Osterkerze zuerst eingeführt wurde. — Didaktisch besser geraten ist eine Katechese über *das hl. Fronleichnamsfest.* Sie ist angeordnet nach den Gesichtspunkten: Name, Stellung im Kirchenjahr, Zweck, hl. Messe, Prozession, Alter des Festes. Dazwischen ist noch kurz die Rede von der Sequenz des Fronleichnamsfestes, welche wohl besser mit der Erläuterung des Meßformulares verbunden worden wäre.

Es ist tief bedauerlich, daß die Liturgik so armselig bedacht wird. Sie enthält eine reiche Quelle, um der religiösen Gedankennot und Gedankenlosigkeit entgegen zu arbeiten. Unsere Gebetbücher enthalten so viel religiöse Spreu, statt den nahrhaften Weizen einer führenden Liturgik zu bieten. Vielleicht finden sich die Liturgiker auf den akademischen Kathedern bereit, mit ihrem Wissen hier einem wahrhaften Notstand abzuhelfen. Des frommen und geistvollen seligen Dr. Thalhofers Liturgik ist für den gewöhnlichen Gebrauch zu umfangreich, die mehr populär gehaltene Liturgie der Kirche von P. Cabrol ist doch mehr Le livre de la prière antique. Wir denken an eine Liturgik, nicht willkürlich meitierend, sondern auf festem historischen Boden fußend. Das Volk, nicht bloß das ungebildete, versteht Reden und Tun der Kirche beim Gottesdienste nicht mehr.

D. Biblischer Unterricht.

Einer prinzipiellen didaktischen Frage, auf welche bisher eine abschließende und allgemein anerkannte Antwort noch Niemand geglückt war, hat der Hofkaplan Dr. Rentschka, Dresden, eine sehr eingehende und tiefgrabende Untersuchung gewidmet. Die Fragestellung lautet: *Hat der biblische Geschichtsunterricht Anspruch auf Selbständigkeit?* (Katechet. Bl. N. F. IX. Jahrg. S. 29 ff.) Dabei erfährt die einseitige, scheinbar gründliche und doch oberflächliche Auffassung von Knecht und Schöberl (die des ersteren ist niedergelegt in Prakt. Kommentar z. bibl. Gesch. 21. Aufl. Einleitung I u. II., die des letzteren in Lehrbuch der kath. Katechetik 11 .Kap. I u. II.,), welche ein enges Abhängigkeitsverhältnis des biblischen Geschichtsunterrichts vom Katechismus verfechten, eine ebenso entschiedene als elegante Abweisung. An den einleitenden Abschnitt, welcher die strittigen Meinungen kennzeichnet, schließt sich eine kurze, geschichtliche Betrachtung über die dreifache Unterscheidung zwischen Bibelunterricht, Katechismusunterricht und biblischen

Geschichtsunterricht an, Unterrichtsformen, welche sich in ihrem geschichtlichen Nacheinander aufweisen lassen. Eine solche geschichtliche Untersuchung ist hier vielleicht zum ersten Male mit Treffsicherheit geführt worden. Nach diesen Voruntersuchungen kommt dann das eigentliche Thema: Was gibt dem biblischen Geschichtsunterricht Selbstzweck und damit Selbständigkeit? zur Behandlung. Die leitende Idee dabei ist: der biblische Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, gewisse Teilziele für die religiöse Unterweisung und deren Hauptziel (Vereinigung mit Gott) zu erreichen. Dieses Teilziel kann nur der für sich gesondert erteilte biblische Geschichtsunterricht erreichen. Darum hat er Selbstzweck und Anspruch auf Selbständigkeit. Die Durchführung geschieht nun in der Aufstellung von sieben Thesen, die hierher zu setzen, leider der Raum fehlt. In voller Selbständigkeit, mit weitem Blicke, großer Auffassung und sieghafter Sicherheit werden dieselben begründet. Die große Frage nach dem Verhältnis zwischen Katechismus und biblischer Geschichte ist endlich einmal zur Entscheidung gebracht. Diese klaren und gründlichen Untersuchungen verdienen die Palme, und es wird nicht sobald jemand kommen, welcher sie umzustoßen vermag. Sie bekunden nicht nur einen eminenten katechetischen Blick, sondern auch eine von ihrer Aufgabe voll ergriffene Persönlichkeit. In den groß angelegten Auseinandersetzungen hat sogar das Paulusproblem eine Stelle gefunden innerhalb der These: damit der biblische Geschichtsunterricht wirksam sei, muß er uns zum Miterleben veranlassen, das Miterleben ist Selbstzweck des b. g. U., womit sein Anspruch auf Selbständigkeit begründet ist. Gerade der Bekehrungsvorgang des hl. Paulus zeigt, daß das Hineinleben in den Werdegang der Hauptträger der Offenbarung niemals Aufgabe des Katechismus sein kann. Nur der psychologisch vertiefte bibl. Gesch.-Unterr. kann die Frage beantworten: Wie kommt Paulus zu seiner Gnadenlehre? Wohl ist darüber das letzte Wort noch nicht gesprochen und dazu sind die katechetischen Blätter auch nicht der Ort, aber die unzutreffende Erklärung von der Gewissensnot des Paulus hat ihren Boden verloren. Die Gesichtspunkte Dr. Rentschkas eröffnen neue Perspektiven, wie in den höheren Schulen Geschichte der Offenbarung betrieben werden kann, um am Ende religiös mehr zu leisten als eine rein intellektualistisch angelegte Apologetik.

Unter den Argumenten für die Selbständigkeit des biblischen Geschichtsunterrichts findet sich bei Rentschka die Forderung der *Psychologischen Behandlung der biblischen Geschichte.* Schuldirektor Bergmann, ein Laie, hat dieselbe in den katechetischen Blättern (N. F. VIII. Jahrg. 1907 S. 293) näher begründet, 1. aus der Natur des Kindes, 2. aus der Erzählungsweise der Bibel, 3. aus dem Bedürfnisse unserer Zeit, und mit reizvollen Beispielen belegt. Damit gewinnt der biblische Geschichtsbetrieb ein ganz neues Leben. Er wird aus der Marter erlöst lediglich die Kelter zu sein für die Dogmatik und Moral. Aber der neue Weg hat auch seine Klippen. Die Psychologie hat ihre Mysterien, in die hinein zu dringen nicht jedem das scharfe Auge verliehen ist, bei deren Enträtselung die

Aufschlüsse oft weit auseinander gehen werden. Bergmann muß letzteres schon erfahren, in dem seiner Auffassung der psychischen Verfassung des Paulus Dr. Rentschka in dem angezogenen Aufsatze eine ganz andere entgegen stellt.

Dr. Rentschka und Bergmann haben bei ihren Betrachtungen die Bibel genommen wie sie ist und haben Umgang genommen von den Schwierigkeiten, welche von anderer Seite her an den Bibelunterricht heranrücken. Die katechet. Monatsschrift (XIX. Jahrg. 1907 No. 7 Sp. 193) hat die biblische Frage und der Religionsunterricht mutig aufgegriffen. Wo sie erörtert werden muß, kann es nur aus pädagogischen Gesichtspunkten geschehen. An den Mittelschulen kann man über dieselbe schlechthin nicht hinweg kommen. Hier ist eine gewisse Offenheit am Platze schon mit Rücksicht auf die Zukunft der Schüler und man wird sie taktvoll darauf hinweisen müssen. daß sich ein Umschwung in der Auffassung der Einschätzung der Bibel als Offenbarungshinterlage vorzubereiten scheine, aber daß die Frage noch in vollem Flusse sei und daß es wohl noch einige Zeit dauern werde, bis sich aus dem Widerstreite der Meinungen feste und unbedenkliche Grundsätze abgeklärt haben. In diesen vorsichtigen, zurückhaltenden Konzessionen kann kaum eine leichtfertige Glaubensgefährdung liegen. Die Schüler haben ein Recht darauf, über eine so tief und weit greifende Bewegung orientiert zu werden.

Ganz derselben Sache nehmen sich auch die Monatsblätter für den k. Religionsunterricht an den höheren Schulen (VIII. Jahrg. 1907 S. 65 ff.) an, nur mit engerer Adresse unter dem Titel: *Die neueren Probleme der Bibelforschung und der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten.* Da wirft Oberlehrer Dr. Berning, Meppen, die Frage auf: Welches sind die neuen Probleme und wie wird der Religionsunterricht dadurch beeinflußt? Die erste Frage ist durch eine klare und vollständige Übersicht über die einander gegenüber stehenden Auffassungen mit vorsichtiger Hinneigung zur neueren Richtung beantwortet, aber die zweite Frage bleibt offen, es sei denn, daß die Antwort in den am Schlusse ausgezogenen vier Thesen zu erblicken wäre. Die Schule ist nicht der Platz, die Bibelfrage in ihrer Breite aufzurollen, aber ein Ausschweigen darüber wäre eine Verkümmerung berechtigter Interessen der Schüler.

In einer Detailfrage, *die Differenzen und Widersprüche in den Evangelien*, nimmt Privatdozent Dr. Heigl, München, das Wort (Monatsbl. f. d. k. Rel.-Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 328). In offener, mannhafter, alle unfruchtbaren Harmonisierungsversuche beiseite lassender Weise setzt er sich mit den Schwierigkeiten auseinander, welche die moderne Evangelienkritik erhebt. Wenn auch nicht restlos alle schwebenden Fragen gelöst werden, so bringen diese Erörterungen in ihrer Ruhe und Bestimmtheit den Zaghaften und Schwankenden die Überzeugung zurück, daß die Glaubwürdigkeit der Evangelien noch lange keine verlorene Sache ist.

In ein weniger umstrittenes Gebiet führt uns die Katechetische Monatsschrift im XIX. u. XX. Jahrg., in dem sie uns ein gut Stück Offenbarungs-

geschichte in konzentrierender Behandlung für die Zwecke der Katechese vorführt. Es ist: 1. Die Geschichte der Richterzeit (Sp. 329 ff.). Hier ist in neun Punkte der Wissensstoff zusammen gedrängt, wobei trotz aller Kürze die Vorbereitung auf den Erlöser in dieser Periode nicht übersehen ist. 2. Die Geschichte der Könige Israels von der Errichtung des Königtums bis zur Trennung des Reiches (Sp. 367 ff.), mit der natürlichen Disposition: Errichtung des Königstums, die Blüte Israels unter David und Salomon, die Trennung des Reiches. 3. Die Geschichte der getrennten Reiche Israel und Juda bis zu den Gefangenschaften (XX. Jahrg. Sp. 13 ff.), wobei auch das Prophetentum zur Sprache kommt. 4. Die Geschichte der assyrischen und babylonischen Gefangenschaft (Sp. 39 ff.) mit ihren Zwecken und Wirkungen und ihrer Bedeutung für die Heilsgeschichte. 5. Die Geschichte des Judenvolkes in der nachexilischen Zeit (Sp. 115 ff.; 145 ff.). 6. Das Judenland unter römischer Oberherrschaft (Sp. 187 ff.). Schon diese skizzierte Inhaltsangabe läßt ersehen, daß hier weit über den Rahmen der Volksschule hinausgegriffen ist. Dieses Stück Offenbarungsgeschichte wird, losgelöst von der Nummernteilung der biblischen Geschichte, in freier Konzeption vorgetragen. Wenn dieselbe nach Vorwärts noch ausgebaut wird, so wird sie zu einem sehr brauchbaren Führer für die Mittelschule werden. Der anonyme Autor soll sich diese Mühe nicht verdrießen lassen. Er hat eine vortreffliche Probe seines biblischen und katechetischen Könnens abgelegt. Wahrhaftig, er braucht sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen, sondern er soll sich den Mut nehmen, eine Leuchte zu werden für unsere Mittelschulen.

Eine alttestamentliche Einzelfrage behandelt Oberlehrer Dr. Zumbiehl, *Die Weltreiche bei Daniel* (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 1 ff.; S. 33 ff.). Er versucht den Zusammenhang der Visionen im 2., 7. u. 8. Kapitel des Buches Daniel, in denen die Reihenfolge und das Schicksal der Weltreiche durch verschiedene Symbole angedeutet werden, zu erweisen und folgt dabei der traditionellen Ansicht, welche unter den Weltreichen das babylonische, medopersische, mazedonisch-griechische und römische versteht. Das führt zu einer Auseinandersetzung mit der modernen Kritik, um den übernatürlichen Charakter der Visionen zu retten.

Endlich noch ein Punkt im Neuen Testamente! Um der Verwirrung über die *herodianische Familie* zu steuern, entwirft Prof. Dr. Guggenberger, München, ein leicht übersehbare Stammtafel und fügt dazu kurze, erläuternde Bemerkungen, was die Bibel über die einzelnen Personen berichtet, mit Angabe der Fundstellen (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 213).

E. Kirchengeschichte.

Die Sammelarbeit, der sich diese Blätter unterziehen, hat hier wenig Mühe. Es liegt ein einziger Aufsatz von größerer Bedeutung vor. Gymnasialprofessor Dr. J. A. Ketterer- München hat auf der IX. Tagung der Kon-

ferenz k. Religionslehrer an den Mittelschulen Bayerns über den *kirchengeschichtlichen Unterricht an den Gymnasien und den neunklassigen Mittelschulen überhaupt* einen Vortrag gehalten und die Kölner Monatsblätter (IX. Jahrg. 1908 S. 5 ff.) haben denselben einem weiteren Kreis von Interessenten zugänglich gemacht. Unter den Rubriken Einordnung des kirchengeschichtlichen Unterrichts in den Gesamtreligionsunterricht, Stoffverteilung und Stoffbehandlung birgt sich manche schätzenswerte Anregung. Vielleicht läßt sich das Ziel des Unterrichtes über Kirchengeschichte erreichen, wenn ein Doppelbetrieb tätig ist: 1. Selbständige Behandlung der Kirchengeschichte in Lebensbildern auf der unteren, in fortlaufender Darstellung auf der oberen Stufe. 2. Möglichst historische Unterbauung der Glaubens- und Sittenlehre auf der oberen Stufe. Aber solange solche Beweisführung beliebt wird, wie sie sich im bayerischen Lehrbuch für Gymnasien zum Nachweis der Siebenzahl der Sakramente findet, wo als Hauptargument angeführt ist: die Kirche lehrt es; denn sie ist nach 1. Tim. 3, 15 die Säule und Grundfeste der Wahrheit, ist es noch weit ab von einer geschichtlichen Einführung in die Religionslehre. Gibt es denn nicht auch eine kirchliche Lehrentwickelung heraus aus dem Depositum der Offenbarung? Hat das Gleichnis des Heilandes vom Senfkörnlein nicht auch einen methodologischen Wert? Das Bestehende als ein Gewordenes verstehen zu lernen, ist nicht die schlechteste Leistung der Apologetik, und vor diese Aufgabe die Kirchengeschichte zu spannen, das könnte ein Fortschritt sein, der ein freudiges Echo im Geiste der Studierenden, welcher nun einmal auf den Entwickelungsgedanken eingestellt ist, finden müßte. Das ist keine schwächliche Konzession und kein fauler Kompromiß gegenüber der modernen Zeit, sondern das heißt die Augen aufmachen und offenhalten, um ihren Bedürfnissen in wahrer Herzenssorge entgegen zu kommen.

Ist Professor Dr. Ketterers Vortrag programmatischer Art, so beschränkt sich Oberlehrer Dr. Cohnen, Düsseldorf, auf ein Einzelobjekt *Das Papsttum* (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. IX. Jahrg. 1908 S. 139 ff.). Es sind apologetische Betrachtungen für Obersekunda und Unterprima nach dem Schema: I. Stiftung des Papsttumes. II. Fortdauer des Primates. III. Entfaltung des Primates in den ersten Jahrhunderten. Das ist gewiß nicht neu, aber es ist doch wenigstens das Material ausreichend zusammengestellt und der Tendenz entsprechend glücklich verwertet. Aber es ist doch nicht alles, was die Vorbereitung auf den Unterricht am Schreibtisch zusammenstellt, schon marktfähige Ware.

Dagegen haben zwei andere Autoren dem Unterricht einen wahren Dienst erwiesen. Professor Dr. Guggenberger, München, durch seine *Texte zur ältesten Kirchengeschichte aus nicht christlichen Autoren* griechischer und lateinischer Sprache mit beigefügter Übersetzung (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 129). Sie reichen hinein bis in das vierte Jahrhundert. Damit ist einem Bedürfnisse entsprochen, welchem aber für die Dauer nur Genüge geschieht, wenn diese Auslese dem jeweiligen kirchengeschichtlichen Lehrbuch beigegeben wird. Umfassender sind

die *Quellen und Texte zur Kirchengeschichte des Altertums und des Mittelalters* von Dr. Schwamborn (Monatsbl. f. d. k. Rel. Unterr. VIII. Jahrg. 1907 S. 225 ff.). Sie schließen sich an die Kirchengeschichte von Wedewer an und umspannen die Zeit bis zum VI. allgemeinen Konzil. Darin mag der fleißige Kompilator recht behalten: Hinsichtlich der Auswahl darf ich bei der ungeheuren Auswahl des Stoffes wohl kaum auf allgemeine Zustimmung hoffen, aber die Tendenz, welche ihn bei Anlage der Sammlung leitete, sollte er nicht verschweigen. Soviel wird man aber immerhin sagen dürfen, daß in manchen Fällen die Länge des Textes nicht der Bedeutung desselben entspricht, und soviel wird man allweg fordern dürfen, daß die Quellen ausnahmslos genau zitiert werden. Die Texte zur „Buße" sind ohne kirchengeschichtliche Erläuterung irreführend, d. h. verleiten zu Schlußfolgerungen, welche vielleicht nicht tendenziös beabsichtigt, aber historisch nicht gerechtfertigt sind. Für die Entwickelung des Bußwesens besitzen wir heute noch keine erschöpfende Geschichte. Die Dogmatik prädominiert immer noch über die Historie. Die Wiedergabe der Texte in der Ursprache und daneben die deutsche Übersetzung wird sich für die Herausgabe in Buchform empfehlen, um humanistischen wie realistischen Anstalten gleichmäßig zu entsprechen.

Unsere Arbeit ist zu Ende. Ihr Ziel war für dieses Berichtsjahr eine möglichst vollständige Übersicht über die Kleinarbeit, wie sie in den Fachzeitschriften niedergelegt ist. Die Buchliteratur ist in den achtzehn Jahren, seit welchen das Referat über den katholischen Religionsunterricht in den „Jahresberichten" erscheint, gewiß reichlich berücksichtigt worden. Wenn sie nun auf ein Jahr zurücktreten sollte, so kommt das keiner Zurücksetzung gleich, und ist auch nicht eine Verkürzung. Mittlerweile haben ja Zeitschriften welche programmäßig vorwiegend für die akademische Literatur ihre Spalten offen halten, wie die Literarische Rundschau und die theologische Revue, weit ausgesponnene Übersichten über die katechetische Literatur mit kurzen Bemerkungen aber ohne System, wohl so, wie sie in der Redaktionsstube einliefen, gebracht. Eine Einbuße kann da kaum empfunden werden, aber ein Gewinn anderer Art entstehen, wenn auch einmal die Arbeit in den Zeitschriften genau gebucht wird. Die Buchung gibt einen deutlicheren Einblick und einen sicheren Maßstab, wie es mit dem literarischen Leben in der Katechetik bestellt ist. Diese Blätter wollen da keine Vollarbeit liefern, sondern sie ist im Voraus umgrenzt durch das Interesse, welches bei ihren Lesern besteht. Diese werden nun selbst ihr Urteil fällen über Höhen- oder Tiefstand, über Fortschritt oder Rückschritt oder Stillstand und es soll in keiner Weise ihrem Urteil vorgegriffen werden. Aber das eine werden alle gleichmäßig bedauern, die ungleichmäßige Bebauung des Terrains. Weite Strecken stehen öde, verlassen, vergessen da, während über andere zwei und dreimal der Pflug gezogen ist. Und noch eines werden alle vermissen: das Fehlen der Mitarbeit des akademischen Lehrerstandes. Kaum ein paar Namen waren zu verzeichnen. Die ohnehin schon seufzen unter der Last der aufreibenden Arbeit auf dem Katheder und der Kanzel,

sollen auch noch allein die literarische Arbeit leisten. Eine quantitative wie qualitative Förderung der Katechetik, um sie auf eine würdige Höhe zu führen und dort zu erhalten, wird nicht möglich sein ohne die Unterstützung der akademischen Lehrer. Die, welche die Religionslehrer einst auf ihr Amt vorbereiteten, mögen sie auch in der Führung desselben unterstützen!

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

(Abkürzungen: Monatsblätter für den Katholischen Rel.Unterr. an höheren Lehranstalten M.Bl.; Katechetische Blätter, Neue Folge = K.Bl.; Katechetische Monatsschrift — K.M.Schr.)

Baier, Dr. J. †, Die absolute Methode und die Formalstufen. (K. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 217 ff.) — 4.
— — Die Kulturstufen und deren relativer Wert. (K. Bl. VIII. Jahrg. S. 176 ff.) — 4.
Becker, Dr., Zur sexuellen Aufklärung. (M. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 108 ff.) — 12.
Bedeutung und Wert des Lebens. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 1 ff.) — 1.
Bergmann, Die psychologische Behandlung der biblischen Geschichte. (K. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 293 ff.) — 16.
Berning, Dr., Die neueren Probleme in der Bibelforschung und der Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. (M. Bl. VIII. Jahrg. S. 65 ff.) — 17.
Biblische Frage, Die, und der Religionsunterricht in den Schulen. (K. M. Schr. XIX. Jahrg. 1907 Sp. 193 ff.) — 17.
Cohnen, Dr., Das Papsttum. (M. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 139 ff.) — 19.
Eberhard, Dr. M., Gedanken über katholische Religionsunterweisung. K. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 179.) — 4.
Erkenntnis- und Strebevermögen, Das. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 46 ff) — 1.
Fronleichnamsfest, Das. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 177.) — 15.
Genius, Dr., Wie kann man die andächtige Teilnahme der Schüler an dem Gottesdienste fördern? (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 174 ff.) — 14.
Geschichte in konzentrierender Behandlung:
der Richterzeit. (K. M. Schr. XIX. Jahrg. 1907 Sp. 329 ff.) — 18.
der Könige Israels von der Errichtung des Königtums bis zur Trennung des Reiches. (a. a. O. Sp. 367 ff.) — 18.
der getrennten Reiche Israel u. Juda bis zu den Gefangenschaften. (a. a. O. XX. Jahrg. 1908 Sp. 13 ff.) — 18.
der assyrischen und babylonischen Gefangenschaft. (a. a. O. Sp. 39 ff.) — 18.
des Judenvolkes in nachexilischer Zeit. a. a. O. Sp. 115 ff.; Sp. 145 ff.) — 18.
Gill, Ergänzendes zum Unterricht vom hl. Altarsakrament. (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 20 ff.) — 14.
Göttler, Dr., Gemüt und Charakterbildung. M. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 121 ff.) — 1.
Guggenberger, Dr., Texte zur ältesten Kirchengeschichte aus nichtchristlichen Autoren. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 129.) — 19.
— — Die herodianische Familie im N. T. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 212. 214.) — 18.
Hackemann, Die sittliche Erziehung nach Jean Pauls Levana. (K. M. Schr. XIX. Jahrg. 1907 Sp. 243 ff.) — 3.
Heigl, Dr., Die Differenzen und Widersprüche in den Evangelien. M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 328 ff.) — 17.
Heinze, P., Die Frage im Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Katechismusfragen. (K. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 209 ff.) — 6.
Hennig, M., Jugendpsychologie und Religionsunterricht. (Die christl. Welt XXII. Jahrg. 1908 Sp. 781 ff.) — 1a.

Hoffmann, Dr. J., Materialien zum Unterricht über die evangelischen Räte. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 79 ff.) — 13.
— — Was soll man unseren Abiturienten zur Aufklärung über das sexuelle Leben sagen? (a. a. O. S. 113 ff.) — 13.
— — Moderne Ethik. (a. a. O. S. 204 ff.) — 10.
— — Der Mensch. (a. a. O. S. 299 ff.) — 9.
Judenland, Das, unter römischer Oberherrschaft. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 178 ff.) — 18.
Katechese über das VI. Gebot. (a. a. O. XIX. Jahrg. Sp. 205 ff.; XX. Jahrg. Sp. 21 ff.) — 12.
Kennzeichen, Die, der Kirche. (K. M. Schr. XIX. Jahrg. 1907 Sp. 375.) — 10.
Ketterer, Dr. J. A., Der Kirchengeschichtliche Unterricht an den Gymnasien und den neunklassigen Mittelschulen überhaupt. (M. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 5 ff.) — 18.
Koch, Fr., Die Einheit des Menschengeschlechtes und eine neue Hypothese über die Heimat der Indogermanen. (a. a. O. S. 159 ff.) — 10.
Laufer, Die ersten Moralstunden in Prima. (a. a. O. VIII. Jahrg. 1907 S. 193 ff.) — 11.
Linden, P., Wann Synthese, wann Analyse? (K. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 281 ff.) — 5.
— — Die volle Methode in ihrer vollkommenen Ausgestaltung und freien Handhabung. (a. a. V. IX. Jahrg. 1908 S. 2 ff.) — 4.
Linneborn, J., Zur Lehrbuchfrage (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 11 fff.) — 7.
Notwendigkeit der Texterklärung im Religionsunterricht. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 161 ff.) — 5.
Osterkerze, Die. (a. a. O. Sp. 107 ff.) — 15.
Radlmair, Wortlaut und Inhalt des Dekaloges. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 55 ff.) — 10.
— Das Apostolikum als didaktische Grundlage der Glaubenslehre. a. a. O. S. 74 ff.) — 9.
Rentschka, Dr., Hat der biblische Geschichtsunterricht Anspruch auf Selbständigkeit? (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 29 ff.) — 15.
Rogg, M., Eine Katechetik in nuce vor 100 Jahren. (a. a. O. S. 150.) — 7.
Scharnagl, Dr., Die katholische Kirche, ein Hort der Heiligkeit der Ehe. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 365 ff.) — 14.
Schmid, Dr. A., Ein moderner Katechismus des 13. Jahrhunderts. (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 94.) — 6.
— — Katechetische Lehrmittel in altchristlicher Zeit. (a. a. O. S. 143.) — 6.
Schmitt, Dr. Al., Bemerkungen zur Deszendenztheorie. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 289 ff.) — 9.
Schmitz, J., Häckels Welträtsel im Lichte der Wissenschaft. (a. a. O. IX. Jahrg. 1908 S. 185 ff.) — 9.
Schulz, A., Die Anschauungsmittel zum Religionsunterricht an den Mittelschulen. (a. a. O. S. 17 ff.) — 8.
Schwamborn, Dr. C., Quellen und Texte zur Kirchengeschichte des Altertums und des Mittelalters. (a. a. O. VIII. Jahrg. 1907 S. 225 ff.) — 20.
Sittler, Katechese über die christliche Hoffnung. (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 26 ff.) — 11.
Untersteiner, K., Zur Katechese des VI. Gebotes. (M. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 53 ff.) — 12.
Weber, Dr. A., Zum neuen Einheitskatechismus. (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 111.) — 7.
Weigl, F., Alban Stolz als Pädagoge. (K. M. Schr. XX. Jahrg. 1908 Sp. 49 ff.) — 3.
Ziegler, A., „Du sollst an einen Gott glauben." (K. Bl. IX. Jahrg. 1908 S. 51 ff.) — 11.
Zumbiehl, Dr., Die Weltreiche bei Daniel. (M. Bl. VIII. Jahrg. 1907 S. 1 ff.) — 18.

V.

Deutsch

R. Jonas.

Allgemeines.

Von dem in unserem vorigen Bericht genannten umfangreichen Werke *Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen*, in Verbindung mit einer Anzahl der berufensten Gelehrten und Schulmänner herausgegeben von A. Matthias, sind uns inzwischen zwei neue Teile zugegangen, nämlich Saran, *Metrik* und (der 1. Teil des ersten Bandes) *Geschichte des deutschen Unterrichts*, bearbeitet von dem Herausgeber selbst. Mit diesem letzteren Teile haben wir es hier in unserer Einleitung zu tun, weil in diesem Werke eine Grundlage gegeben ist. — Wir wollen versuchen, den überaus reichen Inhalt des Buches einigermaßen zu skizzieren.

Verf. hatte zunächst die Absicht, den ersten Teil des geplanten Handbuches des deutschen Unterrichts handeln zu lassen von dem deutschen Sprachunterricht nach seinen Aufgaben und Zielen, mit einer Einleitung über die Geschichte des deutschen Unterrichts. Indessen während seiner Arbeit wandelte sich die Aufgabe so, daß die Geschichte des deutschen Unterrichts mehr und mehr zur Hauptsache wurde und daß das ursprüngliche Hauptthema sich unterordnete unter den Gesichtspunkt der Entwickelungsgeschichte des deutschen Unterrichts. Aber die Darstellung erhielt eine belehrende Richtung, sie verlor den Charakter einer wesentlich chronologischen Entwickelung; nach Behandlung eines jeden Zeitraumes wurde die Frage erörtert, was denn in demselben für die Aufgaben und Ziele, sowie die Handhabung und Methodik des deutschen Unterrichts erreicht sei und damit in Verbindung, welcher Ausblick sich in die noch zu erledigenden Aufgaben eröffne.

So spreche denn, wie Verfasser sagt, aus den Ausführungen nicht sein eigener Geist, sondern der Geist der Zeiten, die Geschichte erscheine als Ratgeberin. — Nach dem einleitenden Abschnitt behandelt Verf. zuerst das Mittelalter, in welchem die Unterrichtssprache das Lateinische war. Interessant ist es, aus seinen Ausführungen zu ersehen, daß trotzdem die deutsche Sprache im stillen mehr geherrscht hat, als man gewöhnlich

anzunehmen pflege. Daher könne man vom deutschen Unterricht auch im Mittelalter sprechen. Im Hause und im Volke war das Deutsche maßgebend. Aber auch in Predigten, Erbauungsschriften, Briefen fand sich die deutsche Sprache; besonders die Mystiker haben sie gepflegt. Die Schulen betonten allein das Lateinische, sie schlossen das Deutsche ganz und gar aus. Die folgenden Teile des Buches behandeln nacheinander das 16., 17., 18. und 19. Jahrhundert. In allen diesen Zeiträumen werden die führenden Geister in bezug auf ihre Einwirkung auf den deutschen Unterricht gewürdigt. Bei der Wanderung durch diese Zeiträume erhalten wir einen genauen Einblick in alle in demselben sich bemerkbar machenden Regungen und Bewegungen auf dem in Frage stehenden Gebiete. Am Schlusse eines jeden Abschnittes orientiert ein Rückblick über den Charakter des ganzen Zeitabschnittes. Wir sehen, wie allmählich die deutsche Sprache auch als Unterrichtssprache zum Siege gelangt, von Luther an, „dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hatte und dessen gewaltige Gemütstiefe aus seines Volkes Sprache das beste geschöpft hatte, was sich daraus schöpfen ließ und was die besten Geister vor ihm, wie z. B. die großen Mystiker, auch früher daraus geschöpft hatten“ (S. 44). Die Darstellung berücksichtigt auch durchweg die einschlägige Schulliteratur, die Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulbücher. Der zu überwältigende Stoff wird naturgemäß beim Fortschreiten des Werkes immer umfangreicher, am größten ist er im 19. Jahrhundert. Da war eine genaue Sichtung der Fülle des Stoffes erforderlich, es kam darauf an, die mannigfachen neuen Ideen, die das Jahrhundert brachte, zu erörtern, zugleich damit auch die führenden Geister zu betrachten, welche von Einfluß waren, ferner die Vorbildung der Lehrer, die Stundenpläne und Lehrziele, zu zeigen, wie die Bewertung des deutschen Unterrichts immer höher wurde, schließlich die einzelnen Zweige zu behandeln (Grammatik, Lektüre, Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke, Literaturgeschichte, Poetik, Metrik, Aufsatz). Verf. zeigt, wie die führenden Geister allmählich den deutschen Geist in den höheren Schulen zur Entwickelung brachten. Die immer steigende Bewertung des deutschen Unterrichts zeigte sich in den Lehrplänen und den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt. Eine zeitlang durfte das Reifezeugnis in Preußen nicht erteilt werden, wenn die Leistungen des Prüflings im Deutschen nicht genügten. Davon ist man ja allerdings abgegangen, aber das Deutsche ist Hauptfach, wie auch die Lehrpläne von 1901 es verlangen, daß das Deutsche im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen solle. Damit hat der deutsche Unterricht die Erbschaft der alten Sprachen angetreten. — Wer sich einen genaueren Einblick in die geschichtliche Entwickelung des deutschen Unterrichts an unseren höheren Schulen und seinen gegenwärtigen Zustand verschaffen will, für den ist das Buch von A. Matthias ganz unentbehrlich. Dasselbe zeigt einen ganz erstaunlichen Reichtum an Erfahrung und eine große Belesenheit, eine überaus klare und übersichtliche Darstellung, überdies

bietet es einen sehr reichhaltigen Literaturnachweis. Wir fanden denn auch in verschiedenen Zeitschriften sehr anerkennende Beurteilungen, so PW. 16, 365; ZlS. 19, 217; LL. 1907, Heft 4 S. 102 ff.

M. Severus, *Der Notstand des deutschen Unterrichtes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, Eine Schrift für Lehrer und Laien*, geht von Aussprüchen von Wilamowitz (Geschichte der griechischen Literatur) und von Th. Mommsen aus (Brief an Schulrat Jonas), welche beide den deutschen Unterricht an unseren höheren Schulen gänzlich verurteilen und für unzureichend halten, der erstere namentlich in betreff des Aufsatzes, der letztere auch hinsichtlich der Lektüre und des Studiums der Literatur. Mommsen hält das schriftliche Übersetzen aus fremden Sprachen für die bei weitem zweckmäßigste Form der Bildung des deutschen Stils. Ernster Unwille über den ganzen Betrieb des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen erfüllt Severus. Der erste große Fehler, den man begangen habe, scheint ihm der zu sein, daß man in den oberen Klassen nicht Literaturgeschichte betreibe. Allerdings solle diese nicht in dem Sinne Unterrichtsgegenstand sein, daß man damit abfragbares Wissen übermitteln wolle. Dies Fach dürfe für kein Examen arbeiten. Sie solle ebensowenig Selbstzweck sein wie die Reiseführer von Baedeker und Grieben, sie solle ein Führer sein auf einer Wanderung durch ein großes, weites Land, welches ja unser Heimatland ist. Ein solcher Führer sei durchaus notwendig, namentlich auf dem großen Gebiete der Literatur des 19. Jahrhunderts; auf diesem sollten unsere Schüler genauer zurechtgewiesen werden, als es heutzutage geschehe. Dabei habe aber nicht eine akademische Behandlung einzutreten; man müsse die goldene Mittelstraße zwischen zu vie- und zu wenig finden. Die Freiheit des Lehrers dürfe man dabei nicht bel schränken. Und richtig betrieben werde die Literaturgeschichte nicht fertige Urteile vermitteln, sondern vielmehr das eigene Urteil der Schüler anregen, vielmehr als die Geschichte, in der der Schüler einfach zum Nachsprechen erzogen würde. Ein Lehrbuch sei übrigens für die Literaturgeschichte nicht zugrunde zu legen. Man solle den Schülern ja nicht eine für Schulzwecke verfaßte Literaturgeschichte in die Hand geben, sondern ihnen die Anschaffung eines größeren Werkes zum eigenen Studium empfehlen. „Alle guten Literaturgeschichten dieser Art haben das an sich, daß sie nicht zum Auswendiglernen, sondern zur Beschäftigung mit den Dichtern anregen". Verf. gibt dann einige Weisungen darüber, in welcher Art er den Betrieb der Literaturgeschichte wünscht; besonders wichtig scheint es ihm, daß die neuere Literatur seit Goethe möglichst genau und eingehend betrieben wird. Auch die Lektüre werde nicht zweckmäßig betrieben. In der Schule solle die Kunst als Kunst gewürdigt werden; was der Dichter zur lebendigen Einheit geschaffen habe, solle man nicht auseinanderreißen, „kein mechanisches Zergliedern mit nachfolgendem Einpauken für das Abiturientenexamen und den Abiturienten- oder sonst einen Aufsatz, überhaupt keine Verstandesübung, verbunden mit der

Lektüre einer Dichtung, sondern dankbares, ehrfurchtsvolles Nachempfinden der Schönheit, Scheu vor dem Geheimnis, das jedes Kunstwerk ist!“ Die heutige Methode sei ein Ausfluß der Bequemlichkeit. Man solle gar keine Methode anwenden. Falsch sei die Anschauung, daß die Schule die Pflicht habe, den Schüler mit den Werken der Klassiker so vertraut zu machen, daß er sie in- und auswendig kenne. Sie solle der Jugend bloß die erste Bekanntschaft mit den Klassikern vermitteln und zwar so zu vermitteln, daß eine möglichst große Zahl von Schülern dazu gereizt wird, auch im späteren Leben wieder zu ihnen zurückzukehren. Eine Hauptsache bei jeder Behandlung einer Dichtung in der Schule sei die Kürze. Das Abfragen einer zur Lektüre aufgegebenen Dichtung solle sich nicht in schulmäßiger Weise vollziehen; durch kurze Fragen habe sich der Lehrer zu überzeugen, daß die Schüler die Dichtung gründlich gelesen haben. Immer habe es sich um Fragen von allgemeinem Interesse zu handeln. — Und nun der Aufsatz! Gegenwärtig habe der Literaturaufsatz wie ein erstickendes Schlinggewächs alles überwuchert. Der Aufsatz bilde die Ausdrucksfähigkeit der Schüler durchaus nicht. Die Stilbildung werde durch jede gut erteilte Stunde gefördert. Der auf der Schule den Schülern beigebrachte Schulstil sei gänzlich zu verwerfen. Aus ihm kämen manche ihr Leben lang nicht heraus, so Geistliche und andere. Und auch die Denkfähigkeit werde nicht gefördert: weder der Literaturaufsatz noch die sog. freien Aufgaben erzögen den Schüler zum Denken, vielmehr zur Gedankenflachheit. Heute habe man (an Stelle der alten Chrie) „eine Brühe, aus einigen Bestandteilen der Chrie, aus Pseudologik und Pseudopsychologie im Hexenkessel zusammengebraut, auch den gesundesten Magen schließlich verderbend, gemeinhin Aufsatzlehre genannt“. Das Schreiben auch über den scheinbar leichtesten Gegenstand sei eine so schwierige Sache, daß nicht bloß Schüler, sondern die Menschen überhaupt die Hand davon lassen sollten, wenn sie nichts Besonderes zu sagen haben. Man hätte ein für allemal die gedankenarmen Aufsätze ersetzen sollen durch kurze gedankenreiche Wiedergaben großer Vorbilder. Ganz verwerflich sei ferner das schematische Disponieren, was nur zur Gedankenflachheit erziehe. Von den Aufsätzen könnten höchstens noch die Literaturaufsätze eine Daseinsberechtigung haben, wenn sie dem Verständnis der in der Schule behandelten deutschen Schriftsteller zugute kämen. Dies ist aber nach des Verf. Ansicht nicht der Fall; denn bei der Reifeprüfung stelle der Literaturaufsatz den Gipfel pädagogischer Geschmacklosigkeit und Unreife dar. Werde doch da der Prüfling gezwungen, über eine große Dichtung einen Aufsatz zu schreiben, vielleicht ein halbes Jahr, nachdem er sie gelesen habe, ohne daß er sie vor sich habe; das heiße denn doch wohl junge Leute planmäßig an Oberflächlichkeit gewöhnen. Aber auch die gemischten Aufgaben, in denen eine allgemeine Wahrheit an einem Dichterwerke nachgewiesen werden solle, erziehen nicht zum Denken und verhelfen nicht zum besseren Verständnisse der Dichtung, ja sie könnten den

Schüler sogar leicht zu einer verzerrten Auffassung der ganzen Dichtung führen. Von dem eigentlichen Literaturaufsatz gelte es, daß es gänzlich geschmacklos sei, dichterische Form ohne zwingenden Grund in schlechtere Prosa umzusetzen. Etwas günstiger liege die Sache bei den Aufgaben, die nicht nur Bericht, sondern auch Erläuterung verlangen. Allerdings trete die Erläuterung meist sehr zurück. Verwerflich seien auch die Charakteristiken von Personen in Dichtungen. Hier mache man den gleich törichten und vergeblichen Versuch, eine nur durch dichterische Kunst vorgetäuschte Einheit rein verstandesmäßig als Einheit zu erfassen und darzustellen. Alle literarischen Aufsätze hätten das an sich, daß sie sich eine ganz überflüssige Aufgabe stellten, nämlich das, was der Dichter schon schönstens besorgt habe, in mangelhafter Weise noch einmal zu besorgen. Anders stehe es mit solchen Aufgaben, die nicht eine Wiedergabe des Inhalts, sondern eine Beurteilung geben sollen. Doch auch gegen diese Art lassen sich Bedenken äußern; eine große Zahl derselben sei nicht für die Schule geeignet, überdies sei es ungerecht, zu verlangen, daß alle Schüler literarisch in dieser Weise interessiert sein sollen; das sei eine Vergewaltigung; überdies seien alle Aufgaben dieser Art schon in zahllosen Schriften, die auch der Schüler wohl kenne, behandelt. — Verf. verlangt die völlige Beseitigung des Schüleraufsatzes in seiner jetzigen Gestalt. Für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler im Deutschen sollen alle Lehrer sorgen; es sei vorteilhaft, wenn dabei möglichst viele Lehrer tätig seien. An die Stelle der Aufsätze sollten jährlich 30 bis 40 kurze, sorgfältig ausgewählte Arbeiten aus allen Gebieten treten, die bei normaler Schrift zwei Seiten nicht überschreiten sollen. Diese sollen in der Regel nur in der Klasse angefertigt werden, dann werde auch die unlautere Benutzung fremder Hilfe, zu der der Hausaufsatz geradezu verführe, ein Ende erreichen. Der Erfolg werde der sein, daß die Schüler viel besser als jetzt ihre Muttersprache gebrauchen lernen, auch würden sie dadurch weit mehr als durch den Aufsatz im scharfen Denken geübt werden; auch erführen sie dadurch eine weitaus größere innere Bereicherung als jetzt. — Wenn die Ausführungen des Verf. auch teilweise ins einzelne führten, so glaubten wir sie, da sie von grundsätzlicher Bedeutung sind, doch hier in der Einleitung skizzieren zu müssen. Ähnliche Bedenken gegen den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb, wie sie Severus hat, sind ab und zu auch schon früher geäußert worden. Seine Gedanken berühren sich zum Teil mit denen von O. Anthes, den wir in früheren Berichten gekennzeichnet haben. Wir sind der Ansicht, daß Verf. zu schwarz sieht; im allgemeinen kann man denn doch wohl sagen, daß die Art des deutschen Unterrichts auf den beiden vorzugsweise in jener Schrift behandelten Gebieten sich denn doch bewährt hat. Verf. geht zu weit, wenn er die Benutzung von Dichterwerken zum Zwecke des deutschen Unterrichts einen Mißbrauch nennt. Daß der deutsche Unterricht hie und da unter Übelständen leidet, ist nicht zu leugnen, mitunter gewiß auch an solchen, die

Verf. kennzeichnet. Aber deshalb braucht man doch noch nicht das Ganze zu verurteilen und verwerfen. Ganz besonders gilt es vom deutschen Unterricht, daß auf die Persönlichkeit des Lehrers außerordentlich viel ankommt. Ein geschickter und taktvoller Lehrer wird denn wohl auch imstande sein, Übelstände zu meiden und auf das Gemüt des Schülers (dies bleibt doch die Hauptsache) günstig einzuwirken.

Von W. Friedrich, *Der deutsche Unterricht in der Untersekunda der Oberrealschule, Ein Rück- und Ausblick* (Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, S. 673 ff.), interessiert uns hier der erste Teil der Einleitung, in welcher Verf. von dem Ziel und der Aufgabe des deutschen Unterrichts ausgeht. Bei den mancherlei verschiedenen Anschauungen und Anforderungen erscheint ihm ein Doppeltes als grundlegend, einmal, „daß im deutschen Unterricht der erzieherische Einfluß der Persönlichkeit des Unterrichtenden von weitgehender und fruchtbringender Bedeutung ist oder zum mindesten sein kann", und sodann (was ja hiermit einigermaßen im Zusammenhange steht), „daß das Prinzip der Freiheit in der Person des Lehrers als freiere Wahl der Aufgabe, des Zieles und der Methode, in der des Schülers als Unmittelbarkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, innere Teilnahme, vielseitige Regsamkeit, Mannigfaltigkeit des Interesses auf persönliches Erleben gegründete Selbsttätigkeit ein weit größeres Recht auf Anerkennung hat, als in irgendeinem anderen Fach". Diese Grundsätze, die wir mit den eigenen Worten des Verf. wiedergeben mußten, wendet er nun auf seinen bestimmten Fall an; er will zeigen, inwiefern dieselben für den Unterricht in der Untersekunda der Oberrealschule gerechtfertigt sind und inwieweit der deutsche Unterricht ihnen gerecht werden kann. Aus der Einrichtung unserer höheren Schulen ergibt sich die äußere Berechtigung eines zusammenfassenden Abschlusses in U II von selbst. Aus den Eigenheiten der hier in Rede stehenden Altersstufen leitet Verf. die für den deutschen Unterricht zu treffenden Maßnahmen ab. Das hier erwachende Selbst- und Persönlichkeitsgefühl bedürfe besonderer Beachtung, Schonung und Leitung; die sich hier regende Empfänglichkeit für gute geistige Kost solle sorgsam gepflegt werden, der gesunde praktische Sinn dürfe auf keine Weise in seiner Betätigung verkürzt werden. Als eine feststehende Tatsache sei es zu bezeichnen, daß bei kaum einem anderen Lehrfache aller Erfolg so sehr auf dem freien Eifer und der Lust beruhe, mit der der Schüler den Lehrstoff in sich aufnehme, daß eine deutsche Lehrstunde um so besser sei, je unterhaltender sie für Lehrer und Schüler sei; demnach müsse man gerade diesen freien Eifer, diese innere Teilnahme und Freude zu einem Hauptziele des deutschen Unterrichts machen. Der ganze Erfolg beruhe auf der Persönlichkeit des Lehrers. In der Liebe zum Schüler, in der Freude am Unterrichten, in der Begeisterung für das zu Lehrende stecke jene geheimnisvolle Einheit, die später auch dem Schüler als Vorbild vorschwebe. Die Anwendung der aufgestellten Grundsätze auf die einzelnen Gebiete

des deutschen Unterrichts werden wir in den einschlägigen Teilen unseres Berichts betrachten.

Der Aufsatz *Justus Möser und die deutsche Sprache* von R. Hofmann, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, S. 145 ff. und 209 ff., geht von dem Urteil aus, welches Goethe im 13. Buche von Dichtung und Wahrheit über Justus Möser ausspricht und würdigt dann seine Stellung im geistigen Leben der deutschen Nation, insbesondere seine Stellung zur deutschen Sprache. „Die wahre Ursache, warum Deutschland nach den Zeiten der Minnesänger wieder versunken oder solange in der Kultur seiner Sprache und der schönen Wissenschaften überhaupt zurückgeblieben ist, scheint mir hauptsächlich darin zu liegen, daß wir immer von lateinisch gelehrten Männern erzogen sind, die unsere einheimischen Früchte verachteten und lieber italienische oder französische von mittelmäßiger Güte ziehen, als deutsche Art und Kunst zur Vollendung bringen wollten, ohne zu bedenken, daß wir auf diese Weise nichts hervorbringen könnten, was jenen gefallen und uns Ehre bringen würde". „Meiner Meinung nach müssen wir also durchaus mehr aus uns selbst und aus unserem Boden ziehen, als wir bisher getan haben und die Kunst unserer Nachbarn höchstens nur insoweit nutzen, als sie zur Verbesserung unserer eigentümlichen Güter und ihrer Kultur dienet". Diese echt vaterländischen Grundsätze müssen ganz besonders auf die deutsche Sprache und ihren Gebrauch Anwendung finden, wie dies Möser in seinem vorhin herangezogenen Schreiben über die deutsche Sprache und Literatur betont. Er hatte überhaupt viel Interesse fü sprachwissenschaftliche Studien; er beklagte es sehr, daß die deutsche Sprache eine tote Büchersprache geworden sei. Als Heilmittel gegen den papiernen Stil, gegen das Tintendeutsch (wie Fischart sagt) empfiehlt er vor allem das Studium unserer alten Dichter und das Lauschen auf die mundartliche Sprache des Volkes. Aus diesen Quellen will er geschöpft wissen. Für Gottsched hatte er nichts übrig, Lessing rühmt er hoch. In seinen Briefen, die neueste Literatur betreffend, habe er den Augiasstall der deutschen Literatur gereinigt; er sei der erste gewesen, der Provinzialwendungen und -wörter auf die glücklichste Art „nationalisierte". Möser selbst hat mundartliche Wörter und Wendungen, die er im Verkehr mit den niederen Ständen, namentlich mit Bauern, gehört hatte, vielfach angewendet. Als ein Übelstand erschien ihm die Verfeinerung der Begriffe, die er besonders den Philosophen schuld gibt; nicht minder mißfielen ihm der Phrasenschwulst, die rührseligen, wortreichen Herzensergießungen. Ebenso verhaßt war ihm der Stil der gerichtlichen Vorladungen und Ankündigungen in den damaligen Intelligenzblättern. Oftmals hat er die Unzulänglichkeit der Sprache, alle menschlichen Verhältnisse in Worten wiederzugeben, schmerzlich empfunden. Ein besonderes Interesse wendete er dem Bedeutungswandel der Worte zu, den er bei seinen rechts- und verfassungsgeschichtlichen Studien beobachtet hatte. — Der interessante Aufsatz würdigt die ganze schriftstellerische Tätigkeit

Mösers. Es ist sehr verdienstlich, daß Verf. die Bedeutung und den Einfluß dieses so echt vaterländisch gesinnten Mannes genauer dargelegt hat.

Welchen Wert hat für uns die deutsche Muttersprache? (und Gedanken über das Danken), *Zwei Vorträge aus dem Gebiete der Volkspsychologie* von A. Bielenstein, von denen der erstere hier angeführt sein soll, ist eine von einem Kurländer stammende Würdigung der Muttersprache: nach ihrer tiefen ethischen Bedeutung, die schon das Kind empfindet, denn ihm offenbare die Sprache die Mutterliebe und sie schaffe dem Kinde den Glauben an die Mutterliebe. Er erläutert die Bedeutung der Muttersprache unter Herbeiziehung sprachvergleichender und psychologischer Tatsachen. — Der tief empfundene Vortrag ist ein Zeugnis der Liebe des Verf. zu seiner Muttersprache.

Daß Frankreich das Verständnis der deutschen Sprache in seinen Schulen zu fördern bemüht ist, haben wir bereits früher gesehen. Von Interesse für diesen Punkt ist der Aufsatz von H. Schoen, *Die neue französische Methode, Deutsch zu lehren*, ZPhP., 14. Jahrg., S. 121 und S. 172 ff. Eine lebende Sprache, davon gehe man dort aus, solle man anders lehren als eine tote. Man solle das fremde Wort direkt zum Verständnis bringen. In VI und V sei es geradezu verboten, die Wörter der zu lernenden Sprache ins Französische zu übersetzen. In den Dienst genommen werden Wandbilder und Gesangübungen. In IV solle der Schüler die deutsche Sprache schon verstehen. In IV und III werde der Unterricht theoretisch, aber ausgegangen werde immer von konkreten Beispielen. Die schriftlichen Übungen dürften nicht auf Kosten der mündlichen gepflegt werden. Freie deutsche Aufsätzchen seien schon seit VI und V zu fertigen. In II und U I sollen die Schüler schon einen deutschen Aufsatz schreiben (Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen von Land und Leuten). Stoffe dazu finde man in mehreren Büchern (die von den Sitten, dem Leben, der Geographie des Landes, von den Monumenten, vom Handel, der Industrie, der Kunst und Literatur handelten). — Die neueste französische Methode sei eine Vermittelung zwischen Vietor und Koschwitz. — Schattenseiten jener Methode sei der Fortfall des deutschen Unterrichts in VII, VIII, IX. Auch sollte man die Sache mehr erzieherisch gestalten. — O. Jaeger, *Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts*, HG., Jahrg. 17, S. 1 ff., geht aus von einer Anzeige des Handbuchs des deutschen Unterrichts von A. Matthias und stellt etwa folgende Forderungen auf: 1. reichlichere Lektüre und deren Besprechung in den unteren, Erklärung in den mittleren, Kommentierung in den oberen Klassen; 2. mehr Grammatik, Stilistik, Metrik, verstärkte Pflege des Technischen; 3 mehr schriftliche Übungen, von der Bildung besonderer Satzformen an bis zu freien Arbeiten; 4. mehr Deklamationen, mehr Lesekunst, mehr Vorträge; 5. für die oberen Klassen Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, Technik des Dramas, Ästhetik, Poetik. — Gewiß wird man diesen Jaegerschen Forderungen gern zustimmen; würden sie erfüllt, so würde der deutsche Unter-

richt dadurch sehr gewinnen. Verf. zeigt aber auch, wie vieles auch jetzt schon auf dem bestehenden Boden erreichbar ist. — A. Schultz, *Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache* (Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. In Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats E. Friedrich herausgegeben von H. Gehrig), gliedert seine Ausführungen in fünf Abschnitte: 1. Psychologisch-methodische Einführung. 2. Allgemeine Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. 3. Besondere Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. 4. Historische Entwickelung der selbständigen Disziplinen des Unterrichts in der deutschen Sprache. 5. Literaturnachweis für sämtliche Zweige des Unterrichts in der deutschen Sprache, von denen wir es hier namentlich mit dem ersten zu tun haben. Verf. wirft in demselben, nachdem er von den drei Kardinalsätzen ausgegangen ist, die W. v. Humboldt hinsichtlich des Wesens der Sprache aufgestellt hatte, einen Blick auf die früher aufgestellten Theorien (die onomatopoetische, von Herder sehr geschickt verfochten, die interjektionale Theorie, von Wüllner verteidigt, die wissenschaftliche Wurzeltheorie) und erörtert sodann das Ziel und die Aufgabe des Unterrichts in der deutschen Sprache, die darin bestehen sollen, daß erreicht werde: 1. die Befähigung des Schülers, die in der deutschen Sprache ausgedrückten Gedanken anderer in ihrer mündlichen und schriftlichen Äußerung richtig zu verstehen, und 2. die Befähigung des Schülers, seine eigenen Gedanken in der Ausdrucksweise der Gebildeten, nicht plump, wie die „Hebamme im Shakespeare“ mündlich und schriftlich richtig zu formen. Sprachverständnis und Sprachfertigkeit ständen in innigster Wechselbeziehung zueinander. Beide zusammen geben in praktischer Einheit das praktische Ziel des Deutschunterrichts: Bildung der Muttersprache und der sich in ihr äußernden psychischen Funktionen. Mit Recht nimmt Verf. die Pflege auch des Mundartlichen für die Volksschule in Anspruch; den eigenartigen Wert desselben solle sie für die Sprachbildung nicht unterschätzen, ebensowenig den nationalen Wert und den didaktischen. Anderseits soll die Volksschule in einer üppigen Wucherung des Fremdworts eine schwere Schädigung der deutschen Sprache erkennen; daher müsse sie auf die Abstoßung aller Fremdwörter, die ein Bürgerrecht nicht erworben haben, mit aller Entschiedenheit hinwirken; die Kenntnis der gebräuchlichen hingegen solle sie vermitteln, das Fremdwort im Fachunterricht sowie das Lehnwort als deutschen Sprachbesitz anerkennen. In dem Abschnitt „Bedeutung und Notwendigkeit des Unterrichts in der deutschen Sprache“ geht Verf. von R. Hildebrand aus, der sein epochemachendes Werk „Vom deutschen Sprachunterricht“ mit den Worten einleitet: „Kein Unterrichtszweig ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber gleich, in unserer Schule überhaupt, von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen“. Sodann werden die Zweige des Unterrichts in der deutschen Sprache in ihrer gegenseitigen Stellung und allgemeinen Bedeutung dargestellt und sodann die

Methode, welche den psychologischen Bildungsgesetzen nicht zuwiderlaufen darf; dabei kommt es im wesentlichen auf den durch die Herbartschen Formalstufen angegebenen Gedankengang hinaus. Die „Allgemeine Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache" geht von dem Anschauungsunterricht aus, dessen Notwendigkeit und Aufgabe dargelegt wird. Sodann wird der Leseunterricht, der Unterricht in der Orthographie, in der Stilistik behandelt, durchweg nach allgemeinen Grundsätzen, welche Verf. im Anschluß an die Schriften der namhaftesten Pädagogen und Didaktiker erörtert. Überhaupt zeigt das Buch ein recht gründliches und eingehendes Quellenstudium. — Auf die einzelnen Seiten des deutschen Unterrichts, wie sie Verf. in dem besonderen Teile seines Buches zeigt, gehen wir in den einschlägigen Teilen unseres Berichts ein. — Von einer allgemeinen Bedeutung ist noch der Aufsatz von R. Fischer, *Von der Pflege des Naturgefühls im deutschen Unterricht auf der unteren Stufe höherer Lehranstalten* (Wissensch. Beigabe zum Jahresbericht der Realsch. mit Progymn. zu Glauchau). Verf. nennt seine Arbeit einen Beitrag zur Kunsterziehung, und er geht denn auch von den auf den Kunsterziehungstagen hervorgetretenen Bestrebungen aus, die uns und mit uns wohl auch vielen anderen zu weit zu gehen scheinen. In der Erziehung und im Unterricht solle man die schöpferischen Kräfte des Gemütes und der Phantasie zugunsten des im Grunde interesselosen Verstandes nicht vernachlässigen und verkümmern lassen; diese Seiten könnten in den verschiedensten Lehrfächern gepflegt werden. Ganz besonders wichtig scheint dem Verf. die Pflege des Natursinnes, zu der jedes Fach beitragen könne. Die in der weiteren Entwickelung gegebenen Anregungen und Winke sind für den Lehrer eine gute Anregung. Man solle dem Schüler äußere Anschauung und innere Anschauung vermitteln. Von besonderem Interesse ist der Abschnitt „Praktische Anwendungen und Ergebnisse der Erziehung zum Naturgefühl für die Ausbildung des Stilgefühls". — Wir empfehlen das Schriftchen sehr zur Beachtung.

Zu dem von uns im vorigen Bericht (S. 8) erwähnten Buche *Methode Haken. Wie man den Unterricht in der Muttersprache dem Schüler lieb und interessant macht und zur Entwickelung des Denkvermögens verwertet* von M. v. Haken ist jetzt erschienen *Übungsstoff zur Methode Haken* von derselben Verfasserin. Sie bietet darin den Übungsstoff für den Schüler; dieser gliedert sich, in Anlehnung an die früher bereits dargelegten Grundsätze in 1. Sätze zu den Vorübungen; 2. Lesestückchen zur Bestimmung des Satzganzen; 3. Grammatische Sätze zur Bestimmung nach Satzmotiv, grammatischer Selbständigkeit und (später) Satzqualität; 4. Systematisch geordnete Satzganze zu Satzbildern; 5. In Briefform zu beantwortende Anfragen der „dummen Freundin". — Das Heft enthält eine reiche Auswahl von Stoff, die für den Lehrer jedenfalls gut verwertbar ist. — J. Hirmer, *Die „deutschen Hausaufgaben" an den bayerischen Gymnasien*, BbG. 43, 193 ff., erklärt im Eingang mit Recht, daß die deutschen

Hausaufgaben für die Qualifizierung der Schüler so gut wie wertlos seien; der Maßstab sei weder zuverlässig, noch gerecht; ausschlaggebend seien eben nur die mündlichen und schriftlichen Leistungen in der Klasse. Daher solle die Zahl der häuslichen Übungen nur mäßig sein. Die Normalzahl der häuslichen Aufsatzübungen sei 9 für die Klassen 1—3, 6 für die Klassen 4 und 5, 5 für die Klassen 6—9. Anderwärts sei dieser Zustand schon erreicht. Wünschenswert sei er nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer wegen; die Hälfte aller Korrekturen, die man von diesen verlange, sei überflüssig. — Auch wir sind der Ansicht, daß die häuslichen Arbeiten für das Deutsche möglichst eingeschränkt werden müssen. Daher sind wir auch für eine Erhöhung der Zahl der Klassenaufsätze.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

B. Maydorn, *Über Belebung und Vertiefung des Unterrichts in der deutschen Grammatik*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 21, S. 321 f. ist eine erweiterte Fassung eines auf einer Fachversammlung gehaltenen Vortrages. Verf. geht davon aus, daß grammatische Belehrung in der Muttersprache ihrem Ursprunge nach ein Erzeugnis der praktischen Notwendigkeit sei. Früher allerdings habe die Sprache des täglichen Lebens, auch die Sprache des Schrifttums noch mit den Mundarten in unmittelbarem Zusammenhange gestanden. Später habe sich eine allgemeine Schriftsprache über die landschaftlichen Idiome erhoben, und da sei das anders geworden. Es sei ein Schwanken entstanden, was das Richtigere und Bessere wäre. Da seien denn Grammatiken verfaßt worden, die den Streit zu schlichten bestimmt waren. Als diese sich aber zu Sprachgesetzgebern aufgeworfen hatten, da seien der Sprache Fesseln angelegt worden, die dem Wesen einer lebenden Sprache widerstrebt hätten; das Deutsche sei gelehrt worden wie eine tote Sprache. Dem habe Jakob Grimm heftigen Widerstand entgegengesetzt, aber eben lediglich gegen die ganz falsche Wethode. Indessen sei er auch noch weiter gegangen, nämlich bis zur völligen Ablehnung aller grammatischen Unterweisung in der Muttersprache. Später habe man diesen Standpunkt aufgegeben, so schon Wilhelm Grimm, dann R. Hildebrand in seinem bekannten Buche *Vom deutschen Sprachunterricht.* Aber trotzdem seien die Meinungen auch heute noch sehr verschieden, auch heute noch gebe es Anhänger der Meinung Jakob Grimms. Demgegenüber betont der Verf. unseres Aufsatzes erst die Notwendigkeit des grammatischen Unterrichts überhaupt. Er begründet dieselbe aufs eingehendste, so dadurch, daß er (und zwar mit vollem Recht) behauptet, es sei nicht richtig, daß die Kinder, zumal in den höheren Schulen, die deutsche Sprache in der Regel auch ohne be-

sondere Unterweisung leidlich richtig sprechen. Sie brächten ja natürlich mancherlei mit, aber doch nicht genug, nicht alles, zumal das gesprochene Deutsch selbst der Gebildeten nicht dasselbe sei wie die Schriftsprache. Überdies stammten auch nicht alle Kinder in den höheren Schulen aus gebildeten Familien — da müsse der grammatische Unterricht schützend und befestigend, erläuternd und berichtigend eingreifen. Aber auch deshalb sei die Grammatik nicht zu umgehen, weil der Aufbau der Sprache und die wechselvollen Vorgänge in der Geschichte der Wortbildung und -bedeutung Einblicke in die innersten Regungen der Volksseele gestatten. So biete die Grammatik wichtige Bildungsmittel und es kann auch durch sie im deutschen Unterricht nationales Empfinden und edelste Freude am eigenen Volkstume geweckt und belebt werden. — Wenn es sich um Zweck und Ziel des grammatischen Unterrichts handelt, so geht Verf. von einem Satze aus, der sich in den amtlichen Lehrvorschriften für die höheren Mädchenschulen in Preußen findet: „Das beste, was der deutsche Unterricht der Schülerin ins Leben mitgeben kann, ist eine verständnisvolle Liebe zu Worten und Werken unserer Muttersprache". Es handle sich zunächst ja nur darum, in eine schon vorhandene, wenn auch lückenhafte und landschaftlich gefärbte Sprachkenntnis ergänzend und berichtigend einzugreifen. Wenn man Liebe zur Muttersprache erwecken wolle, so müsse man dem nicht allein mit dem Verstande, sondern mit dem Gemüte nahe kommen und zwar in das Verständnis für ihre Schönheit in Klang und Rhythmus, Beweglichkeit und Bildsamkeit einführen, müsse man nachweisen, wie die sprachbildenden Kräfte mit unserem eigensten Denken und Empfinden tiefinnerlich verwandt sind. — Der Umfang der grammatischen Belehrung werde durch das bestimmt, was die Kinder schon von Hause mitbringen. Fortfallen müßten alle langatmigen Definitionen, die langweiligen Deklinier- und Konjugierübungen; es bleibe die Durchnahme der grammatischen Fachausdrücke (schon zur Vorbereitung und Unterstützung des fremdsprachlichen Unterrichts), ein Hinweis auf die Abweichungen des Schriftdeutschen vom Hochdeutsch, ferner die Kenntnis der Wortarten, der wichtigsten Beugungsformen und der Grundgesetze der Satzlehre. Durch solche Beschränkungen gewinne man Raum für andere wichtigere Dinge. Verf. will ferner einen gesonderten grammatischen Unterricht, nicht einen angelehnten. Den Lesestoff solle man nicht zu sprachlichem Zergliedern und Zerpflücken benutzen. Anderseits habe man die Grammatik nicht systematisch zu treiben, was schon deshalb ein Unding sei, weil die Sprache selber einer bis ins einzelne gehenden Schematisierung widerstrebe. Verf. spricht sich nun, eine Art Mittelweg einschlagend, für angelehnte Belehrungen, aber in geordnetem Zusammenhange aus. Als Quellen der Belehrung sieht er zunächst die Haus- und Familiensprache der Kinder an. Bei dem Sprechen derselben sei alles herauszuheben, was für eine grammatische Belehrung wichtig genug erscheine; auch die Aufsätze geben dazu Gelegenheit. Solche Anlässe zu gramma-

tischen Belehrungen solle man sammeln und vielleicht in einer späteren Stunde benutzen, dabei müsse nun aber eine gewisse Einheitlichkeit gewahrt werden bei allen Lehrkräften, die am deutschen Unterricht in der Schule beteiligt seien. Und hierzu sei wieder ein grammatisches Hilfsbuch erforderlich, auch zur planmäßigen Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen. Die untersten drei Klassen solle man mit Grammatik möglichst verschonen. Hier handle es sich wesentlich um die Beibringung der Fachausdrücke. Von dem Lehrer müsse verlangt werden, daß er mit den Gesetzen der Muttersprache gründlich vertraut sei. Die Schüler müßten mit der nötigen Aufnahmefähigkeit an die Sache herantreten. Demnach müsse ihr Interesse erweckt werden. Als Mittel, das Interesse zu erregen, erscheine ihm geeignet die Neugierde, der Sammeltrieb, die selbsttätige Mitbeteiligung an der Erarbeitung des Neuen. Wie Verf. sich das denkt, erläutert er an einer ganzen Reihe von Beispielen, die er aus der Praxis des Unterrichts entnimmt und die sich auf die verschiedensten sprachlichen Erscheinungen erstrecken. Wir sehen an denselben auch, wie jene vorhin erwähnte Anlehnung zu denken, wie die von den Schülern bereits mitgebrachte Sprachkenntnis zu verwerten ist. Dabei werden Streiflichter auch auf die mundartlichen Erscheinungen geworfen, sowie auf das Verhältnis, in welchem die Muttersprache zu dem fremdsprachlichen Unterricht steht. Allerdings hält er es für durchaus erforderlich, auf der obersten Stufe aller höheren Schulen auch eine gewisse Kenntnis des Mittelhochdeutschen zu vermitteln, damit sich der historische Sprachsinn an den kräftigsten Quellen beleben könne. Fruchtbar sei hierfür auch die Vergleichung des Deutschen mit dem Englischen. Schließlich solle man auch dem Kunstbau des Satzes Aufmerksamkeit schenken. — Wir empfehlen die Lektüre der sehr anregenden Ausführungen Maydorns den Fachgenossen aufs angelegentlichste.

In O. Steinel, *Der Grammatikunterricht auf physiologischer Grundlage und die grammatisch-syntaktische Veranschaulichung der Sprachen.* Mit Gutachten verschiedener Lehrer an Volks-, Mittel- und Hochschulen und einem Briefe von Seminarlehrer Dr. A. Lay, handelt es sich „in erster Linie um eine wichtige Angelegenheit für die Volksschulen und für die Volksschullehrer". Im Einverständnis mit Ärzten erklärt Verf. den Betrieb der Sprachen auf physiologischer Grundlage für erforderlich. Bei der von ihm empfohlenen Methode werde man die Unzulänglichkeit der einschlägigen Kapitel der alten Grammatik bald erkennen, die Schüler würden weitaus mehr als bisher in das Verständnis des deutschen Satzbaues eindringen und der Unterricht im Satzbau würde wesentlich weniger Zeit erfordern als bisher. Er beruft sich darüber auf Sütterlin, der erklärt, daß alle Schulen von jenem auf physiologischer Grundlage ruhenden Sprachunterricht Vorteil haben würden. Bei dem gänzlich falschen Betriebe habe Jakob Grimm an dem grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache Anstoß genommen. Man dürfe gegen die Erlernung der eigenen

Muttersprache nicht gleichgültig sein. In seiner weiteren Entwickelung zeigt er dann die physiologische Grundlage des Unterrichts, insbesondere des Sprachunterrichts. Er geht dabei sehr genau auf die Gehirntätigkeit ein. Die frühere Pädagogik habe das Physiologische nicht in genügender Weise beachtet. Auf physiologischer Grundlage versucht er ein neues Veranschaulichkeitsverfahren. Dabei komme auch die Farbe zur Anwendung. Diese Veranschaulichung wird in bezug auf die verschiedensten grammatischen Begriffe verdeutlicht. Wie in verschiedenen anderen Gebieten mit Nutzen eine Symbolisierung angewendet werde, so könne das auch auf dem der Grammatik geschehen. Bei der durch den Verf. empfohlenen Veranschaulichkeitstheorie handelt es sich um die Anwendung von Farben und beweglichen Nuancen. Von der Art und der Anwendung des Verfahrens im einzelnen können wir uns keine ganz bestimmte Vorstellung machen, da sie nicht genauer dargelegt werden. Günstige Erfahrungen damit hat man, wie wir S. 58 erfahren, u. a. bei Zöglingen eines Technikums gemacht, die in sprachlichen Dingen nicht fest waren. Da benutzt man denn den „Sprachbaukasten", der ja eigentlich für die Schüler der unteren Volksschulklassen bestimmt ist; an ihm können auch die Erwachsenen sehr wohl lernen. Daß der allgemeine Wert der Anschauung groß ist, darüber kann natürlich in pädagogischen Kreisen kein Zweifel bestehen. Der eigentliche Begründer des Anschauungsunterrichts und des anschaulichen Unterrichts war Pestalozzi. Aber auch vor ihm haben schon so manche diesen Weg gewiesen, so Franz Baco, Comenius, Locke, Francke, Rousseau, Basedow u. a. Ein rechter Beweis für den Wert und die Bedeutung des anschaulichen Sprachunterrichts ist durch die Erfahrungen gegeben, welche die taubstumme und blinde Helene Keller gemacht hat bei ihrer ganzen so überaus schwierigen Ausbildung überhaupt und namentlich auch in den Sprachen. Aus der neueren Zeit ist recht wertvoll das Urteil, welches der jüngst verstorbene große Geograph Friedrich Ratzel in seinem letzten Werke „Über Naturschilderung" über den Wert der Anschauung ausgesprochen hat; nach des Verf. Ansicht ist das wohl das schönste Wort, welches darüber überhaupt gesagt worden ist. Er äußert sich so: „Das Wachrufen einer Anschauung ist niemals die einzige Wirkung eines Wortes, sondern wenn ich das Wort nenne, ist es, wie wenn ich in einen niedrigen Raum voll Schläfern hineinrufe, es regt und reckt sich an allen Enden, und ich sehe vielleicht viel mehr Anschauungen sich erheben, als ich gewollt oder geglaubt habe". Wenn es sich hier auch in erster Linie um künstlerische Stoffe handelt, so ist das doch auch auf Verhältnisse der trockenen Grammatik, der Syntax anwendbar, und zwar zunächst auf den elementaren Grammatikunterricht (auch in Sonderschulen, wie Taubstummenanstalten ist ein Erfolg zu erhoffen), aber auch auf die Veranschaulichung der Sprachgesetze fremder Sprachen, und endlich sieht Verf. darin auch ein Gebiet für Theoretiker, für Mathematiker, weil er es für möglich hält, daß eine „graphische Statik" des Satzes oder

gar der Sprache mit besonderen Problemen geschaffen werden könnte. — Die anregende und interessante Schrift des auch sonst gerade um den deutschen Unterricht verdienten Schulmannes kann den Fachgenossen sehr zur Beachtung empfohlen werden.

R. Pannwitz, *Skizze einiger Privatstunden in deutscher Grammatik*, PA. 49. Jahrg. 1907, S. 7 ff., geht davon aus, daß Latein- und Deutschgrammatik das deutsche Sprachgefühl nicht bilden können. Eine Grammatik werde immer von Gelehrten gemacht. Die Grammatik müsse aber vom pädagogischen Standpunkt aus geprüft werden. Da liege der Fall vor, daß ein 11 jähriges Mädchen durch deutsche Grammatik im Latein unterrichtet werde. Latein und Deutsch seien unüberbrückbar. Das Kind müsse den deutschen Satz mit seinem Sprachgefühl erfassen lernen, dann werde es auch eine Ahnung vom Lateinischen bekommen. In der 1. Stunde hätten die lateinischen Ausdrücke affectus morbo und vacuus periculo wegen der Ablative Schwierigkeit gemacht, die hier geübt werden sollten, aber syntaktisch nicht verstanden werden könnten. Man dürfe auf der unteren Stufe nicht lateinische Phrasen bringen, die nicht eine identische deutsche Phrase hätten. Ferner müsse dem Kinde klar gemacht werden, daß zwischen einer Kasusendung und einer Präposition kein wesentlicher Unterschied bestehe. Also Formenlehre allein sei Unsinn, es gebe keine Formenlehre ohne Syntax. Nach diesem Grundsatze bringen auch so manche Lehrbücher der Grammatik gleich von vornherein Formenlehre und Syntax in einer engeren Verbindung, d. h. sie gehen vom Satz und seinen einzelnen Teilen aus. — Man müsse nun aber ferner dem Kinde auch sein Bewußtsein und sein Gefühl bestätigen, daß affectus morbo und „betroffen von Krankheit" nicht dasselbe ist, daß es etwas Ablativartiges im Deutschen überhaupt nicht gibt. Bei dem Fortgang des Unterrichts habe man nichts eigenes vorzubringen, sondern müsse den Weg des Kindes gehen. So müsse man das Kind auch seine eigene Grammatik finden lassen. Verf. sagt, er habe mit einem Satze aus der Erfahrung der Schülerin „Der Wind schüttelt den Baum" begonnen. Es entstehe die Frage: Wie viele Dinge sind darin enthalten? Nun gelte es, das Kind auf den Begriff des Satzes zu führen: „eine Verbindung von Wörtern, die einen Gedanken ausdrücken". Das führe auch auf den Unterschied der Wörter, so Empfindungs- und Gegenstandswörter. In den folgenden Stunden empfehle sich die Rückkehr zum Satze, später solle man den Satz zwischen seinem kleinsten und größten Umfange zeigen. Überall komme es bei dem Kinde jedoch mehr auf Erlebnis als auf Erkenntnis an. Übrigens solle man an dieser Stelle auch auf den Artikel zu sprechen kommen. Auf Grund der gewonnenen Elemente gelte es dann, „eine Grammatik für das Kind zurechtzumachen: „Der grüne Baum" sei kein Satz, „Der Baum ist grün" das sei einer, und dabei sei es anscheinend doch eigentlich dasselbe. Und nun der Artikel: „der Waschtisch" habe mit dem Männlichen nichts zu tun; das Neutrum habe eigentlich gar keinen Sinn. Man müsse jedes Kind zu einem solchen

lebendigen Empfinden der ihm zu Gebote stehenden Sprache bringen können. — Das Ergebnis seiner hier nur in den Grundzügen skizzierten Ausführungen faßt Verf. dahin zusammen: 1. Man solle dem Kinde möglichst wenig Eigenes beibringen, es vielmehr sich selbst erforschen lassen. 2. Die scholastische Grammatik solle man über Bord werfen, Deutsch nur am Deutschen lehren, überhaupt ein Bewußtwerden der lebendigen, selbst gesprochenen Sprache erstreben, nicht ein Erlernen von Regeln, noch weniger ein Handeln nach Regeln. — Verf. will in seinen Vorschlägen einen ganz natürlichen Weg einschlagen, der psychologisch wohl zu billigen ist. Es erscheint uns nur fraglich, ob man dazu die nötige Zeit finden wird, denn mehr Zeit als bei einer anderen Art des Betriebes wird man doch wohl darauf verwenden müssen. Jedenfalls enthalten die Ausführungen des Verf. dankenswerte Anregungen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

Wir nennen hier folgende uns zugegangene Hilfsmittel:

E. Bardeys *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache.* Vollständige Elementargrammatik. Vierte verbesserte Auflage von O. Weise. Diese zeigt gegen früher kaum eine Veränderung; die reiche Zahl der Beispiele ist äußerst praktisch. Grammatik und Übungsstoff gehen Hand in Hand. Am Schlusse findet sich auch eine Anzahl zusammenhängender Stücke, die in dieser neuen Auflage noch vergrößert ist.

G. Bötticher, *Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abriß der deutschen Sprachlehre nach den Lehraufgaben geordnet für Sexta bis Tertia höherer Schulen, insbesondere der Realschulen und verwandter Anstalten.* Zweite völlig umgearbeitete Auflage. Wie bekannt, vertrat der Verf. in seinem Buche den Grundsatz, „daß dem Schüler die grammatischen Erscheinungen seiner Muttersprache nur zum Bewußtsein zu bringen seien; dazu ist aber eben ein recht ausgiebiger Übungsstoff erforderlich. Dieser steht voran, die wichtigsten grammatischen Regeln bilden den Schluß, gewissermaßen das Ergebnis der Übungen. Die zweite Auflage zeigt eine starke Vermehrung des Stoffes und eine Pensenverteilung genau nach den amtlichen Lehrplänen. Das sehr zu empfehlende Büchlein ist für die Klassen VI—O III ausreichend. — G. Funk, *Beispiele zur Satzlehre. Aus den Werken deutscher Dichter und Schriftsteller für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre ausgewählt und zusammengestellt.* Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. — Dem Verf. kam es bei seiner Beispielsammlung ganz besonders auf einen recht gediegenen Inhalt an; daher entnahm er seine Sätze nur guten Schriftwerken, deren Verfasser auch immer hinzugefügt sind. Die Anordnung ist nach den Arten der Sätze getroffen, die übrigens recht übersichtlich ist. Die Beispiele sind, soweit wir gesehen haben, recht passend und gut gewählt. Auch für die Periode finden sich

30 derartige am Schluß. Der Lehrer hat hier ein recht brauchbares Hilfsmittel. Solche guten und gediegenen Sätze können den Betrieb des grammatischen Unterrichts sehr fördern, weil sie dem Schüler einen wertvollen Besitz übermitteln. — J. Hofmann, *Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten.* I. Teil: Sexta bis Quinta, 3. Auflage, zugleich 5. Auflage der Grundzüge der deutschen Grammatik von F. Wüseke. Das praktische Hilfsbuch, dessen I. Teil in diesem Hefte vorliegt, gibt, wie wir früher bereits dargelegt haben, alles für den deutschen Unterricht Wichtige und Wissenswerte aus Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wortbildung und damit verbunden auch den einschlägigen Übungsstoff. Einen Anhang bildet ein Verzeichnis wichtiger Fremdwörter und Lehnwörter, — O. Lehmann und K. Dorenwell, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für höhere Schulen* in 4 Heften. Ausgabe B für Real-Mittelschulen und gleichartige Anstalten. 1. Heft: Sexta. 2. Heft: Quinta. 3. Heft: Quarta. 4. Heft: Tertia. Diese Ausgabe hat insofern den früheren gegenüber eine Veränderung erfahren, als in ihr die grammatischen Regeln verkürzt sind. Die Einrichtung der Hefte ist im übrigen bekannt. Sie geben den grammatischen Stoff im Anschluß an die Lehrpläne und zugleich reichlichen Übungsstoff für alle Seiten der Grammatik. Günstig beurteilt finden wir das ursprüngliche Werk ZbR. 15, 39, RhS. 24, 59. — R. Lippert, *Lehrbuch der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten mit ihren Vorbereitungsklassen sowie für sonstige Schulen mit höheren Lehrzielen*, 1. Teil: Satz- und Wortlehre, 2. Teil: Lautlehre, Mundarten, Bedeutungswandel, geschichtliche Entwickelung der deutschen Sprache, welches wir in unserem vorigen Bericht S. 13 als recht zweckentsprechend empfohlen hatten, ist im Berichtsjahr bereits in zweiter Auflage erschienen, jedenfalls ein Beweis seiner Brauchbarkeit. Ein ganz besonderes Gewicht legt Verf. auf die Mundarten; so wird eben im 2. Teile eine ganze Anzahl von Dichtungen der verschiedenen Mundarten aufgeführt. Eine Karte am Schluß des Teiles veranschaulicht die Verbreitung der Mundarten. Vgl. übrigens die Anzeige ZöG. 1907, 755 f. — J. Lochner, *Deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten*, ist eine Ergänzung zu dem bekannten deutschen Lesebuche, welches R. Lehmann in Verbindung mit anderen herausgegeben hat. Verf. hat sein Buch ganz den Weisungen der Lehrpläne entsprechend eingerichtet. Dahin gehört ganz besonders auch die Forderung, daß auf vorkommende Schwankungen im Sprachgebrauch hingewiesen werden soll. Auch auf die Wortbildungslehre ist besonderes Gewicht gelegt. Verf. hat sich in derselben eng an Wilmanns Darstellung angeschlossen. Auf den 72 Seiten, die das Hilfsbuch umfaßt, findet sich ein recht reicher Stoff, und was besonders zu erwähnen ist, eine große Zahl von Beispielen. Das Werkchen erscheint als eine recht willkommene Ergänzung zu dem genannten Lesebuche, aber es kann auch ohne dasselbe wohl Verwendung finden. — O. Lyon, *Handbuch der deutschen Sprache mit Übungsaufgaben.* Erster Teil: Sexta bis Tertia. III. Abteilung:

Quarta und Tertia. Zehnte, vermehrte und verbesserte Doppelauflage. Es genügt wohl dieser Hinweis auf das von uns schon früher erwähnte reichhaltige und sehr brauchbare Hilfsmittel. Auch hier ist die Zahl der gut gewählten Beispiele groß; auch hier werden die Mundarten in den Kreis der Betrachtung gezogen und in ihrem Wesen gekennzeichnet. — Von demselben Verfasser rührt her *Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Übungsaufgaben. Für preußische höhere Schulen eingerichtet* von W. Scheel. Erster Teil: Vierte verbesserte Auflage. Auch hier können wir uns mit einer bloßen Erwähnung begnügen. Das Buch umfaßt den grammatischen Stoff bis Obertertia, mit sehr zahlreichen Beispielen und einem umfangreichen Übungsstoff, am Schlusse werden die wichtigsten Elemente der Stilistik gegeben, mit ihr in Zusammenhang auch die ersten Regeln der Dispositionslehre; auch die so vielfach angefeindete Chrie fehlt nicht. Auch wir möchten sie nicht verwerfen; gibt sie doch dem Schüler eine Anzahl von Anhaltspunkten. — K. Tumlirz, *Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen*, 2. Auflage, im wesentlichen unveränderter Abdruck der mit dem Ministerialerlaß vom 20. Februar 1906 allgemein zulässig erklärten 1. Auflage, ist für österreichische Verhältnisse und Schulen berechnet. Das reichhaltige Buch, welches wir früher bereits empfohlen haben, wäre für preußische Schulen zu umfangreich. Auch hier fehlt es nicht an zahlreichen Beispielen. — Hier nennen wir schließlich noch O. Portzehl, *Die Lehre vom Bedeutungswandel in der Schule*, Teil I, Beilage zum 2. Jahresbericht des Kgl. Hufengymn. zu Königsberg i. Pr. Daß dieser Gegenstand auch in der Schule eine (allerdings wohl nur gelegentliche) Erwähnung gefunden hat und finden kann, ist klar. Er bietet auch des Interessanten viel. Verf. wünscht ihm eine besondere Stelle im Unterricht angewiesen zu sehen. Er verfolgt den Bedeutungswandel nach zwei Hauptrichtungen: derselbe ist nämlich entweder innerhalb derselben Begriffssphäre weiter fortgeschritten oder er hat sich durch Übergang aus einer Begriffssphäre in die andere vollzogen. Die Arten der Begriffsveränderung werden behandelt und zwar unter Heranziehung recht lehrreicher Beispiele, welche die Ausführungen des Verf. veranschaulichen. Er hat sein Heft der Schule angepaßt. Der Lehrer des Deutschen wird in demselben eine sehr willkommene Anregung finden. Verf. wird diesem ersten Teile wohl bald eine Fortsetzung folgen lassen. — v. Sanden, *Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen*, ein sehr brauchbares Hilfsmittel, auf welches wir in diesen Berichten schon wiederholt empfehlend hingewiesen haben, ist jetzt bereits in 7. Auflage erschienen. In dieser hat Verf. die Lehre vom Prädikativ erweitert dargestellt, überdies hat er auf ähnliche Erscheinungen im Englischen und Französischen hingewiesen und außerdem in den zweiten Teil einen neuen Abschnitt über den Bedeutungswandel eingefügt. So hat das Buch nicht unwesentlich gewonnen.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

Becher, *Vom deutschen Superlativ und seinen Verwandten*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 21, S. 262 ff. (Vortrag, gehalten vor der

Dresdener Gruppe des Deutschen Sprachvereins), beginnt mit Anführung einer ganzen Anzahl von sprachlichen Wendungen, in denen sich eine Neigung zum verstärkten Ausdruck, schulmäßig gesprochen zum Superlativ, findet. Dies ist für gewöhnlich eine Abwandlung des Adjektivs. Indessen nach Wundt (in seiner Völkerpsychologie) kommen die Steigerungssuffixe auch in Verbindung mit dem Substantivum vor. Bei der Steigerung gibt es nach Bechers Ansicht einerseits die Bildung von Steigerungsgraden durch Suffixe, anderseits die begriffliche Verstärkung. Der Superlativ zeigt diese beiden Arten, so der größte und sehr groß, unterschieden als Superlativ und Elativ, deren Unterschied der Sprachgebrauch deutlich zeigt. Verf. betrachtet nun den Gebrauch des Superlativs, der in der Regel mit dem bestimmten Artikel steht, weil er einen bestimmten Begriff aus einer Gruppe heraushebt. Im Plural muß der Artikel fortfallen. Den Elativ erklärt er logisch aus dem Superlativ im Plural, worin mehreren der höchste Rang zugestanden werde. Der Elativ werde gebildet mit sehr, welches vor den Positiv gesetzt werde. Allerdings werde dies auch mitunter durch gradangebende Adverbia ersetzt, welche einen lebhafteren Bedeutungsinhalt haben. An solchen Adverbien sei die deutsche Sprache reich. Da habe jeder Stamm, fast jede Berufsklasse ihre Lieblingswörter. Da könne man, wenn auch eine erschöpfende Aufzählung nicht möglich sei, doch gewisse Gruppen bilden: 1. der hohe Grad wird als der der Vollkommenheit bezeichnet (völlig, vollkommen, vollständig, ganz und gar, durchaus, höchst, geradezu, reichlich, einfach, schwer). 2. Das Adverbium drückt aus, daß die Eigenschaft im richtigen Maße vorhanden ist, so wie man es nur irgend wünschen kann (recht, richtig, ordentlich, gehörig, trefflich, vortrefflich, reichlich, tüchtig, vorschriftsmäßig, zünftig beachtlich, wirklich, schön, hübsch, fein, erfreulich, tadellos, rührend, preislich, rühmlich, köstlich, feenhaft). 3. Das hohe Maß geht hinaus über das Durchschnittsmaß, über das, was man wünschen oder sagen kann, soll und mag (außerordentlich, besonders, unvorschriftsmäßig, unglaublich, unbeschreiblich, unsäglich, ungemein, unmenschlich, kindisch, lächerlich, albern, blödsinnig, wahnsinnig, viehisch, kannibalisch, barbarisch, mächtig, arg, eklig, scheußlich). Hierher gehören als Unterabbteilung solche Adverbien, die zu Adjektiven gehören, die von etwas Großes bezeichnenden Substantiven abgeleitet sind (kolossal, pyramidal). 4. Das hohe Maß kann im Adverbium durch Beteuerung, Schwur oder Fluch ausgedrückt werden (wirklich, wahrlich, wahrhaftig, herzlich, verflucht, verdammt, verteufelt). 5. Es kann gebildet werden mit der Ableitungssilbe „mäßig“ (bärenmäßig, heidenmäßig, hundemäßig, schweinemäßig). 6. Die Vorstellung, daß die Eigenschaft mehrfach und dadurch reichlich vorhanden ist, steckt in der Wendung: „dreimal glücklich der Mann“. — Statt der einfachen Adverbien können, wie Verf. weiter ausführt, auch adverbiale Wendungen treten (es ist nicht zu sagen, es ist nicht auszudenken u. a.). Bisweilen trete an Stelle eines Vergleiches mit „wie“

ein zusammengesetztes Wort. Näheres finde man bei Grimm in der deutschen Grammatik, bei Tobler Über Wortzusammensetzung und in einigen anderen Arbeiten aus neuerer Zeit. — O. Hauschild in seiner Programmabhandlung *Die verstärkende Zusammensetzung bei Eigenschaftswörtern im Deutschen* (Hamburg, Wilhelmsgymn. 1899) unterscheidet 8 Gruppen. Das Verfahren der Zusammensetzung könne wiederholt werden (wie funkelnagelneu). Aber neben der begrifflichen Verstärkung gebe es auch eine lautliche (durch den Ton, durch die Silbenzahl, durch eine Art Reduplikation; dahin gehöre auch der Stabreim, aber auch der Endreim könne dazu benutzt werden: „in langen bangen Nächten“). Die Steigerung finde sich aber auch beim Substantivum (Bärenhunger, Todsünde, Landregen Urahne). Der Grund für alle diese Erscheinungen sei das Bedürfnis der Hervorhebung, der Verstärkung, dazu kann man nach des Verf. Ansicht gelangen 1. durch das Bedürfnis, den Ausdruck herzlich zu gestalten, 2. durch ein rhetorisches Bedürfnis, 3. durch den sog. Kurialstil, 4. durch die Reklame. — Man lese des Verf. Vortrag, und man wird seine rechte Freude daran haben.

O. Behaghel, *Die deutsche Sprache* (Das Wissen der Gegenwart. Deutsche Universal-Bibliothek für Gebildete, Band 54), erschien bereits in 4. Auflage, ein Beweis dafür, welcher Beliebtheit sich dieses Werk des bekannten Sprachforschers erfreut. In einer äußerst anziehenden Form gibt der Verf. einen Einblick in das Wesen unserer Muttersprache, der für jeden Gebildeten bestimmt und geeignet ist. Wir haben hier nicht ein gelehrtes Werk vor uns, nicht etwa eine Behandlung der deutschen Grammatik oder dem ähnliches, sondern vor allem eine Geschichte der Sprache; aber dabei weiß Verf. dem Leser auch mancherlei für die Handhabung und den Gebrauch der Sprache zu übermitteln. Alle Seiten der Sprache kommen zu ihrem Rechte, über alles erhält der Leser eine klare, leicht verständliche Auskunft. So sei denn das treffliche Buch auch in seiner neuen Gestalt den Freunden unserer Muttersprache angelegentlichst empfohlen. — J. Bleicken, *Dritter oder vierter Fall. Ein Beitrag zur Kasuslehre der Verben*, soll den Lehrern der Volks- und Fortbildungsschulen Norddeutschlands einen Dienst leisten. Nachdem die Grundbedeutung des Dativs und des Akkusativs in der Abhängigkeit von Verben erörtert ist, werden in der Folge die Verben in bestimmten Gruppen übersichtlich zusammengestellt und hinsichtlich des zu ihnen zu setzenden Kasus dargestellt. Der Lehrer wird daraus einen für den Unterricht gut verwertbaren Stoff für diese Seite der grammatischen Behandlung entnehmen. Die vom Verf. zur Veranschaulichung gewählten Beispiele sind auch inhaltlich von Wert. Verf. wollte in seiner Schrift eine innere Begründung für den Gebrauch der beiden im Titel genannten Fälle geben. Diese wird dem Lehrer förderlich sein. — T. Heinrich, *Zur Aussprache der Stoßlaute in der neuhochdeutschen Schriftsprache* (Ein Beitrag zur Aussprachfrage), Wissensch. Beilage zum Jahresber. der Zweiten Städt. Realschule

in Berlin. In seiner auf gründlichem Studium der einschlägigen Werke beruhenden Abhandlung kommt Verf., der Gesanglehrer ist, zu der Annahme einer Scheidung unserer Stoßlaute in Mundstoßlaute und Nasenstoßlaute; diese beiden Gruppen trennen sich wieder in Verschlußlaute und Explosivlaute. Es handelt sich bei der Untersuchung besonders um die Bühnensprache, um die Sprache im Gesange und im rhetorischen Vortrage. Vielfach ist nach des Verf. Ansicht unsere Rechtschreibung verfehlt. Er weist dies an einzelnen recht kennzeichnenden Beispielen nach. Mancherlei Irrtümer und Unklarheiten in der Aussprache würden dauernd durch unsere unzweckmäßige Rechtschreibung hervorgerufen. Alle diese Dinge müßten von besonderem Interesse für den Gesanglehrer sein. Mit der Besserung der Aussprache gehe die Besserung des Gesanges Hand in Hand. — F. Kluge, *Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache*, Vorträge und Aufsätze (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens herausgegeben von P. Herre), ist in gewissem Sinne dem Werke Behaghels ähnlich. Es enthält 10 Aufsätze, die sich auf unsere Muttersprache beziehen (1. das Christentum und die deutsche Sprache; 2. Sprachreinheit und Sprachreinigung; 3. Die Grenzen der Sprachreinheit; 4. Die Entstehung unserer Schriftsprache; 5. Standes- und Berufssprache; 6. Geheimsprachen; 7. Studentensprache; 8. Seemannssprache; 9. Weidmannssprache; 10. Ein Reichsamt für deutsche Sprachwissenschaft). Man entnimmt aus dieser Übersicht, daß der verdienstvolle Forscher ebensowohl auf die geschichtliche Entwickelung unserer Muttersprache zurückgeht, als auch ihren gegenwärtigen Zustand kennzeichnet. Von besonderem Interesse sind die Abschnitte über die Sprachen einzelner Berufe. Verf. schöpft überall aus dem Vollen, aber seine Darstellung ist gänzlich frei von allem gelehrten Beiwerk, für jeden Gebildeten verständlich; sein Buch ist ebenso belehrend wie angenehm unterhaltend. — K. Krauth, *Vorgeschichtliche Eigentümlichkeiten der mittelländischen Sprachen, erläutert am Stammbaum der Wörter „Wasser“ und „Fluß“*. Teil I. Der mit einem Lippenlaut (Beispiel P) beginnende Stamm, hierzu gehört eine Stammtafel. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Realgymn. in Erfurt. Die Abhandlung bildet einen Beitrag zu der Flußnamenforschung, auf deren Gebiete die Ansichten trotz mancher bedeutenden Forschung noch nicht geklärt sind. Die mit großer Sorgfalt bis in die Einzelheiten gehende Tabelle gibt einen interessanten Überblick darüber, wie sich der Stammbaum der Wörter „Wasser“ und „Fluß“ gestaltet hat. — E. Mackel, *Über die Entstehung der Mundarten, mit besonderer Berücksichtigung Mecklenburgs und der Priegnitz* (Beilage zum 16. Jahresber. des Kgl. Prinz Heinrichsgymn. in Berlin), erörtert die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der genannten Mundarten und wirft einen Blick auf ihre Entstehung und Abgrenzung. — Th. Matthias, *Sprachleben und Sprachschäden.* Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage.

Das reichhaltige, übersichtliche, jedem Gebildeten sehr zu empfehlende Buch ist bereits in 3. Auflage erschienen. Es ist eine Grammatik und ein Sprachbuch für weitere Kreise, auf welches wir schon in früheren Berichten hingewiesen haben. Es gibt doch so manche sprachlichen Verhältnisse, in denen immer noch Schwankungen vorkommen. Da kann man in diesem Buche Rat finden, welches sich in die Abschnitte gliedert: 1. Zur Wortbildung und -bedeutung; 2. Zur Wortbeugung; 3. Zur Wortfügung; 4. Zur Satzfügung (der einfache Satz, der zusammengesetzte Satz, der vielfach zusammengesetzte Satz). Den Schluß bildet ein Abschnitt: Einiges von der Sauberkeit, Einfachheit und Wahrheit der Darstellung. Die Benutzung des Buches erleichtern zwei hinzugefügte Verzeichnisse. — O. Priese, *Wortschatz des Otfried.* Ein deutsch-althochdeutsches Wörterbuch. Beilage zum Jahresber. über die Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Dies Wörterbüchlein läßt uns einen Einblick tun in die etwa zur Zeit Karls des Großen gesprochene Sprache und ist ein schätzenswerter Beitrag zur geschichtlichen Entwickelung unserer Muttersprache. — W. Rahn, *Der reguläre Bedeutungswandel. I. Allgemeiner Teil.* Beilage zum Jahresber. der Oberrealsch. zu St. Petri u. Pauli in Danzig, entwickelt im allgemeinen auf psychologischer Grundlage den im Laufe der Zeiten eingetretenen Wandel in der Bedeutung der Worte. Ein weiterer Teil mit genauerer Entwickelung soll folgen. — H. Reis, *Untersuchungen über die Wortfolge der Umgangssprache* (Jahresber. des Großherzogl. Ostergymn. in Mainz), gliedert sich in folgende Abschnitte: 1. Einleitung; 2. Jnterjektionen am Satzanfang; 3. Hinweisende Ausdrücke am Satzanfang; 4. Hinweisende Ausdrücke am Satzschluß; 5. Hinweisende Ausdrücke und unvermittelte Anfügung im Zusammenhange der Rede; 6. Folgerungen; 7. Nachträgliche Ergänzungen des Satzes. Die interessanten Darlegungen werden mit gut gewählten Beispielen belegt. Bei der Lektüre der Abhandlung wird man auf jenen Punkt sein Augenmerk richten, welcher gewöhnlich nicht viel Beachtung findet, nämlich die Wortfolge. Dabei ist nun wieder die Schriftsprache und die Umgangssprache zu unterscheiden. — L. Sütterlin, *Die deutsche Sprache der Gegenwart*, ist bereits in zweiter, stark veränderter Auflage erschienen. Wir haben auf dieses treffliche Buch bereits früher empfehlend hingewiesen. Es soll den Bedürfnissen der Lehrerwelt und der höheren Schule dienen und erfüllt diesen Zweck, wie wir damals bereits sahen, ganz vortrefflich. — Fr. L. K. Weigand, *Deutsches Wörterbuch.* Fünfte Auflage in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von K. v. Bahder, H. Hirt, K. Kant. Herausgegeben von H. Hirt. Erste Lieferung. Nachdem das bekannte Wörterbuch einige Jahre ganz gefehlt hat, erscheint es hier in neuer Auflage, die auf etwa 12 Lieferungen von dem Umfange der vorliegenden berechnet ist. Das kann man nur mit großem Interesse begrüßen. — O. Weise, *Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen*, liegt jetzt

bereits in 6. verbesserter Auflage vor. Dieser Hinweis erscheint schon genügend. Ähnlich wie die Werke von Behaghel und Kluge, auf die wir oben hingewiesen haben, ist auch dieses Buch ein höchst interessantes Lesebuch für den gebildeten Leser, der daraus die mannigfachste Belehrung über die verschiedensten sprachlichen Verhältnisse schöpfen kann.

Hieran fügen wir noch die Erwähnung zweier Hilfsmittel, welche der Einführung ins Mittelhochdeutsche dienen: O. Mensing, *Mittelhochdeutsches Hilfsbuch*, Für Oberklassen höherer Schulen, gibt nach einer Einleitung, die von den verschiedenen Mundarten handelt, zunächst das Wichtigste aus der mhd. Grammatik und sodann aus der Sprachgeschichte; ein praktisches Büchlein, wohl verwendbar in O II. — J. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen*, Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten, ist bereits in achter verbesserter Auflage erschienen. Die neueren Auflagen sind von E. Zupitza besorgt worden. Daß sie immer wieder verwendet werden, ist ein klarer Beweis für die Brauchbarkeit des Hilfsbuches, zu dessen Empfehlung wir wohl weiter nichts hinzuzufügen brauchen.

3. Rechtschreibung.

G. Ammon, *Zum neuesten Duden*, BbG. 42, 577, erklärt das Buch für ganz vortrefflich, beklagt aber die vielen noch vorkommenden orthographischen und grammatischen Tüfteleien. — Hierher gehört auch ein Buch, welches man seinem Titel nach vielleicht nicht in diese Abteilung bringen würde: E. v. Filep, *Diktier- und Aufsatzbuch für den deutschen Unterricht*. Verf. sagt im Vorwort: „Das vorliegende Büchlein hat den Zweck, die Einübung der wichtigsten orthographischen Regeln durch eine entsprechend große Zahl von Beispielen zu erleichtern". Und diesem Zwecke ist denn auch der bei weitem umfangreichere erste Teil gewidmet. In demselben finden wir nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, eine große Anzahl von Diktierstoffen über allerlei wichtige orthographische Regeln, und zwar Einzelsätze und zusammenhängende Stücke, lauter praktisch und gut ausgewählte Beispiele. Der zweite, viel weniger umfangreiche Teil enthält einfache Erzählungen, die als Aufsatzstoffe verwertet werden können. Bestimmt sind sie für die beiden ersten Mittelschulklassen. Die Stoffe sind Fabeln und ähnliche Erzählungen, aber auch aus dem Leben entnommen. Das ganze Büchlein wird vorwiegend zur Einübung der Rechtschreibung gute Dienste tun und ist deshalb sehr wohl zu empfehlen. — A. Fischer, *Wörterbuch der neuen deutschen Rechtschreibung* nebst Regeln dazu und kurze Anleitung zur Zeichensetzung; dritte verbesserte Auflage, „soll jedermann aus dem Volke dienen, soll dem Beamten und Kaufmanne ein übersichtliches und bequemes Nachschlagebuch sein, in dem nicht nur alle deutschen Wörter mit ihren für die Rechtschreibung irgend in Betracht kommenden Biegungs- und Ableitungsformen, sondern auch die im gewöhnlichen Leben am häufigsten angewendeten Fremdwörter meist mit

kurzen treffenden Verdeutschungen zu finden sind". Der Herausgeber geht davon aus, daß die jetzt geschaffene Rechtschreibung nicht nur für die Schule, sondern auch für das gesamte Leben gelten soll. Diesem letzteren Zwecke soll sein Buch in der vorhin angegebenen Weise dienen. Bei näherer Prüfung finden wir denn auch, daß es dazu sehr wohl geeignet ist. Die Hinzufügung der wichtigsten Rechtschreiberegeln ist recht praktisch, ebenso die der Regeln über die Zeichensetzung. — H. Jansen, *Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter*, Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben vom Verein deutscher Ingenieure, will auf eine einheitliche Anwendung der neuen amtlichen Rechtschreibung in wissenschaftlichen Werken und Zeitschriften hinwirken. Auf diesem Gebiete, sagt der Bearbeiter, habe vordem gar keine Einmütigkeit bestanden. Wie wichtig eine Einheit auch auf diesem Gebiete ist, liege auf der Hand. Das vorliegende Buch ist nun aus den Besprechungen einer zu diesem Zwecke einberufenen Konferenz hervorgegangen, auf der die Grundsätze für eine allgemeine Regelung festgestellt wurden. Diese Grundsätze werden in den Vorbemerkungen angegeben. Sodann folgt die Angabe der Einrichtung des Wörterverzeichnisses, in dem drei durch verschiedene Schriftarten gekennzeichnete Arten von Wörtern erscheinen: 1. Fraktur, Wörter, deren Schreibung von der volkstümlichen nicht abweicht; 2. Antiqua, Wörter, auf die die Regeln der volkstümlichen (amtlichen) Rechtschreibung keine Anwendung finden; 3. Kursiv und Fraktur, Wörter, für die zwei Schreibungen gelten: a) eine für den fachwissenschaftlichen Gebrauch bestimmte gelehrte Schreibweise, Kursiv; b) eine für den nicht fachwissenschaftlichen Gebrauch bestimmte volkstümliche Schreibweise, Fraktur. — Das Verzeichnis umfaßt 122 Seiten. Wenn es auch nicht direkt für die Schule bestimmt ist, so wird der vorgeschrittene Schüler, der für die technischen Fächer interessiert ist, daraus viel Belehrung schöpfen können. — Hier sei schließlich noch erwähnt, daß K. Erbe, *Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung*, nebst einer eingehenden Darstellung der neuen Rechtschreibregeln und der Lehre von den Satzzeichen, zugleich ein Handbüchlein der deutschen Wortkunde und der Fremdwortverdeutschung, sowie ein Ratgeber für Fälle schwankenden Sprach- und Schreibgebrauchs, in zweiter, nach dem neuesten Stande der Rechtschreibfrage bearbeiteter und erweiterter Ausgabe (42. bis 51. Tausend) erschienen ist. Das übersichtlich geordnete, reichhaltige, praktisch angelegte Büchlein sei auch in dieser neuen Gestalt bestens empfohlen.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Unter Zurückweisung anderer Erklärungen sagt Schultz, *Methodik des deutschen Unterrichts* S. 50, das Lesen sei, begrifflich aufgefaßt, nichts

weiter als die lautliche Darstellung der Buchstaben oder ihrer Komplexe. Den Beginn desselben will er trotz mancherlei abweichenden Ansichten nicht über das 6. Lebensjahr des Kindes hinausgeschoben wissen, in dem der Unterricht überhaupt seinen Anfang nimmt. Als Stufen der Lesekunst sieht er das mechanische, logische und ästhetische Lesen an. Das letzte ist der Oberstufe vorbehalten. Hier sollen Freude, Betrübnis, Bewunderung, Mut, Trauer, Besorgnis, alle edeln Regungen des Gemütes, Hohn, Spott und Verachtung zur tönenden Darstellung gelangen. In der Volksschule werde sich dies natürlich nicht verwirklichen lassen; da solle denn der Lehrer gut vorlesen, das werde von einer tiefgehenden Wirkung sein. Arten des Lesens seien das kursorische Lesen, welches durch die fortgehende Übung und die daraus hervorgehende erhöhte technische Fertigkeit sich zu einem der wichtigsten Zweige des deutschen Unterrichts entfaltet. Anderseits liegt die Bedeutung des statarischen oder verweilenden Lesens in der Qualität und sichert durch die eingehende unterrichtende Behandlung dem gesamten Inhalte des Sprachstückes die volle Aufnahme in die Seele des Kindes. Durch diese Art des Lesens werde die Bildung klarer Begriffe, das Verständnis des Gedankenganges, die Hervorhebung des Seelenzustandes der auftretenden Personen und damit der Motive ihres Handelns, das Verständnis für die sprachliche Schönheit, die tiefere, die ganze Erfassung des Sprachstückes erstrebt. Diese Lektüre werde nicht nur im Unterrichte selbst segensreich wirken, indem sie auf alle verwandten Stoffe ihr Licht fallen lasse, sondern auch auf die gesamte spätere Lektüre. Eine Verbindung der beiden vorhin getrennten Arten der Lektüre bilde die Klassenlektüre; sie umfasse die Jugendschrift und die größere klassische Dichtung. Die Schule müsse die selbständige Erfassung einer größeren Dichtung anbahnen und zugleich den Sinn für edle dichterische Erzeugnisse mehr und mehr kräftigen, was durch die kaleidoskopartigen Spiegelbilder des Lesebuches nicht geschehen könne. Wenn sie so den Weg zu reineren literarischen Genüssen freilege, versperre sie dem Pesthauch der Hintertreppenliteratur den Eingang in die breiten Volksschichten und werde so zur hohen sozialen Tat. Durch die zusammenhängende Lektüre größerer Dichtungen werde das Gemüt veredelt, der Wille gekräftigt, sich über das Gemeine und Alltägliche zu erheben und führe in eine ideale Welt hinein, stärke die Liebe zum Guten und Schönen und die Abneigung gegen das Böse und Häßliche. Bei allen seinen Ausführungen geht Verf. auf die besten Quellen zurück und bezieht sich auf die in dieser Richtung von den bedeutendsten Pädagogen geäußerten Anschauungen. — Eine genauere Darstellung der beim Leseunterricht zu befolgenden Grundsätze gibt Verf. in der besonderen Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache S. 85 ff. Danach müssen dem eigentlichen Sprachunterricht auf der Unterstufe besondere Übungen vorausgehen. Dergleichen Vorübungen werden dann im Folgenden vorgeschlagen. Der Leseunterricht müsse auf den Grundsätzen der Phonetik basieren und das

Schreibleseverfahren eingeleitet werden. Dabei kommen analytische und synthetische Übungen in Betracht. Der Schreibunterricht müsse durch eine enge Verbindung mit dem Lesen eingeleitet und durch fortgesetzte besondere Übungen zur schönen Entfaltung der Kunst geführt werden. In der Schreiblesestunde der Unterstufe müßten die Sprechübungen ein sorgfältig angebautes Übungsfeld besitzen; ihren Schwerpunkt müßten sie aber in einem gesonderten Anschauungsunterricht suchen und im späteren Verlaufe zu einem systematischen Ausbau gelangen. In Verbindung damit sollen die Redeübungen auf allen Stufen sorgfältige Pflege genießen. Die didaktische Behandlung der memorialen Redeübungen fordere ein liebevolles Versenken in den Inhalt und in die Form des Sprachstückes, sodann seine wortgetreue Aneignung und seine schöne Deklamation. Wie eine Leselektion sich gestalten müsse, zeigt Verf. S. 107 ff. Als allgemeine Stufen ergeben sich: lautes Lesen eines Gedankenganges, kurze Erklärung des darin enthaltenen sachlich und sprachlich Unbekannten und Verdunkelten, kontrollierende Fragen nach dem Verständnis des Gelesenen und Erklärten, bestimmte Aufgaben, das Gewonnene selbständig zu reproduzieren, lautes Lesen des durchgearbeiteten Gedankenganges durch die schwächeren und schwächsten Schüler. Die Lesefertigkeit werde durch das laute Einzellesen mit Durchbrechung der Reihenfolge von seiten sämtlicher Schüler, aber auch durch das laute Einzellesen mit verteilten Rollen, wie auch durch gedämpftes Chorlesen erreicht. Weiterhin zeigt er eine phonetische Lektion an einem gut gewählten Beispiel dargestellt. Ausgebaut müsse der Leseunterricht auch durch die Heranziehung der Poetik (der Dichtungsformen, des Rhythmus, der Redefiguren, Bilder, Tropen, Dichtungsarten) werden. Endlich müßten eine Anzahl von Belehrungen aus der Literaturgeschichte ergänzend hinzukommen. — So haben wir den Gang des Leseunterrichts in der Volksschule von seinen ersten Anfängen bis zu seinem Höhepunkte verfolgt. Wir können die von dem Verf. aufgestellten Grundsätze nur gutheißen. Seine Ausführungen decken sich vielfach mit dem, was in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen erstrebt wird. — Die 9. Direktorenversammlung von Schleswig-Holstein hat sich mit der Frage, inwieweit die neuere deutsche Literatur auf der Schule zu behandeln sei, beschäftigt. Von einer Seite wurden drei Leitsätze zur Behandlung vorgeschlagen: 1. Die neue deutsche lyrische und lyrisch-epische Poesie wird im Unterricht genügend behandelt. Aus der neuesten modernen Poesie ist nur das zu notwendiger Ergänzung Geeignete heranzuziehen. 2. Von den neueren Dramatikern sind nur Kleist, Grillparzer und Hebbel im Unterricht zu behandeln, jedoch ohne daß der Umfang der poetischen Lektüre deswegen auf Kosten der prosaischen zu erweitern ist. 3. Es ist eine Aufgabe der Schule, die prosaische und poetische Privatlektüre der Schüler der oberen Klassen so zu leiten, daß sie mit den Strömungen des nationalen Lebens bekannt werden. Es ist hinzuweisen auf geeignete Schriften aus allen Gebieten. Berichte und Vor-

träge darüber sind zu veranlassen; die Klassenbibliotheken sind dementsprechend auszugestalten. — Der Berichterstatter hatte im ganzen 13 Leitsätze in Vorschlag gebracht, die in ihren Ausführungen mehr ins einzelne gehen. Die Versammlung entschied sich bei der Abstimmung für die drei vorhin genannten; nach unserer Ansicht ist in diesen auch das Wesentliche gesagt. Für ganz besonders wichtig halten wir den Vorschlag, über Werke der neueren deutschen Dichtung Berichte und Vorträge zu veranlassen. Solche Werke als Klassenlektüre zu benutzen ist nicht möglich, weil es dazu ganz und gar an Zeit fehlt. Übrigens sind auch die Verhandlungen jener Direktorenversammlung über diesen Gegenstand von großem Interesse und ihre Lektüre ist sehr zu empfehlen. Wir können hier auf das einzelne nicht genauer eingehen. — A. Biese, *Poesie und Prosa im deutschen Unterricht*, MhS. 6, 225 ff, geht davon aus, daß Poesie und Prosa namentlich in den unteren Klassen einander die Wage halten müssen. Das Rheinische Provinzial-Schulkollegium habe gesagt, es trete vielfach im deutschen Unterricht der O III und U II die dramatische Lektüre in den Vordergrund, so daß die Romanzen- und Balladen-Literatur und noch mehr die Prosalektüre vernachlässigt werde. Man müsse Poesie und Prosa in innerlichem Zusammenhange halten; die dramatische Lektüre in O III und U II sei nur ein Vorspiel. Nach jener Verfügung soll in O III nicht mehr als ein Drama gelesen werden. In den oberen Klassen habe dann die dramatische Lektüre in den Vordergrund zu treten. — Ähnliche Anschauungen vertritt K. Lorenz, *Mehr deutsche Prosadichtung in der Schule*, MhS. VI, 481 ff. Verf. sagt, es müsse sich allmählich daraus ein Stamm bilden. Allerdings dürfe auch nicht zu viel Prosa gelesen werden; das werde leicht auch zu teuer. Viel Sorgfalt sei auf die Durchnahme zu verwenden, auch aufs Lesen und Vorlesen. Vorgeschlagen werden: Uli der Knecht, Mörikes Mozart, Stellen aus der Heiteretei, aus Reuter (Franzosentid), auch Keller, Rabe (Marsch nach Hause). — Von dem bekannten Werke von O. Lyon, *Die Lektüre als Grundlage des deutschen Unterrichts. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt*, ist die erste Abteilung des zweiten Teiles (Obertertia bis Oberprima) für Obertertia bereits in zweiter Auflage erschienen. Der letzte Teil steht noch aus. Die vorliegende Abteilung bietet hauptsächlich den Abschluß des elementaren Kursus. Das Buch soll ganz besonders in den Dienst der Aufsätze und freien Vorträge treten. Mit Rücksicht besonders auf diejenigen Schüler, welche mit dem Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Militärdienst aus der Untersekunda abgehen, hat Verf. es für notwendig gehalten, in die Sitten und Bräuche unserer Vorfahren gründlich einzuführen, weil ein gefestigtes Deutschtum nur aus einer innigen Versenkung in die heimatlichen Sitten und Bräuche folgen könne. So soll denn die Jugend in das deutsche Altertum eingeführt werden, in Sage und Dichtung. Der Prosateil enthält nun eine gründliche Einführung in den Parzival mit sachlichen, stilistischen, ästhetischen und sprachlichen Erklärungen, und, damit eine Gelegenheit

gegeben wird zu einer Vergleichung der Zustände des deutschen Rittertums mit dem Altertum, eine eingehende Behandlung des Aufsatzes von Ernst Curtius über die olympischen Spiele. Damit in Verbindung stehen Übungen im Satzbau, und zwar doppelter Art: 1. der Satz ist gegeben und das Satzbild ist zu entwerfen; 2. das Satzbild ist gegeben und der Satz ist zu entwerfen. Derartige Übungen im Anschluß an die Lektüre werden gerade auf dieser Stufe, wo die Stilbildung viel Mühe verursacht — der Stil des Tertianers ist doch in der Regel recht steif und unbeholfen — gute Dienste leisten. — Die zweite Abteilung: Poesie, enthält die Behandlung von Schillers Kranichen des Ibykus, dem Kampf mit dem Drachen, dann den Erlkönig, den Fischer und den getreuen Eckart. Der Erlkönig gibt Gelegenheit zur Besprechung des Seelen- und Dämonenglaubens der alten Germanen; behandelt werden die seelischen Geister, die Elben und Wichte oder die elfischen Geister und die Riesen. Da wird der Schüler mit einem wichtigen Gebiet aus deutscher Vorzeit bekannt gemacht und lernt die Anschauungen der Vorfahren darüber kennen. In diesem Abschnitt fehlt es auch nicht an Belehrungen über Poetik und Metrik. Besonderen Wert legt Verf. darauf, den Aufbau der Dichtungen nachzuweisen. Den Schluß des Bandes bilden einige Bemerkungen über die Dichtung der Befreiungskriege, die allerdings nach den preußischen Lehrplänen in das Pensum der U II hineingehört. — Wir haben vor Jahren in diesen Berichten auf die erste Auflage des in Rede stehenden Buches aufmerksam gemacht und es empfohlen. Da wir ihm einen ganz besonderen Wert beilegen, versuchten wir es, dasselbe etwas genauer zu skizzieren. Die Methode des Verf. halten wir für sehr ersprießlich. Er behandelt in seinem Bande nicht ein sehr umfangreiches Gebiet, aber wir finden hier eine so recht abgerundete Behandlung eines Stoffes, der vorzüglich für die Klassenstufe geeignet ist. Ganz besonders tritt der Band in den Dienst der nationalen Erziehung. Hoffentlich läßt die Schluß-Abteilung nicht mehr lange auf sich warten.

Ganz eigenartige Ideen entwickelt A. Jacobs in dem Aufsatz *Musik und Dichtung. Ein Vorschlag zur Pflege dieses Verhältnisses auf der Schule*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 500 ff. Dreierlei, so beginnt Verf., entscheide über die Güte und Möglichkeit dieses Vorschlages: A. er müsse sachlich wichtig sein; B. er müsse der Zeit nach möglich sein und C. die technische Möglichkeit müsse vorhanden sein. Zunächst erweist er die sachliche Wichtigkeit an den engen Beziehungen, in denen die Dichtung mit der Musik von jeher gestanden hätte. Dies zeige ganz besonders das Volkslied. Musik und Dichtung seien im Volksliede ganz untrennbar. Man zerstöre die Einheit, wenn man es eines von beiden beraube. Jeder Musiker von Bedeutung sei zugleich auch Liederkomponist gewesen. Die berühmtesten Dichter hätten von jeher in innigen Beziehungen zur Musik gestanden. Dies zeigt Verf. an einer ganzen Anzahl von treffenden Beispielen. Jede Kunst habe ihre Mittel, ihre Gesetze und ihre Grenzen. Aus

den Grenzen schöpfe sie die Möglichkeit, mit anderen Künsten gemeinsam zu arbeiten. Daher schreiben sich die Beziehungen der Dichtkunst zur Musik, die unmittelbare Gefühle zum Ausdruck zu bringen vermöge. Dichter sowohl wie Musiker seien auf die Notwendigkeit der musikalischen Mitarbeit für die Einheit und Vollendung ihrer Kunst gestoßen. Auch dies lehren mancherlei Beispiele. Verf. zeigt dann, in welcher Weise ein solches Zusammenwirken für die Erreichung der Ziele, die die Schule sich setze, von Wert sein könne. Bisher sei in der Schule auf diesem Gebiete wenig getan; das liege an dem Verhältnis der Schule zur Tonkunst. Von einem Hand in Hand gehen dieser Künste im allgemeinen sei bisher auch noch nicht einmal wie von einer Möglichkeit gesprochen worden. Der Gesangunterricht sei nie Kunstunterricht gewesen; es handle sich in ihm um Paradenummern für Festlichkeiten; es sei nur Stimmdrill, um zu glänzen. Verf. geht sodann zu der Behandlung der Frage der Möglichkeit über, zur Zeitfrage und den technischen Schwierigkeiten. Die Ausführung schlägt er so vor, daß in bestimmten Zeiträumen, z. B. alle vier Wochen, diejenigen Herren, die an der Sache Interesse haben, zu einer Besprechung zusammentreten darüber, was in der nächsten Zeit im Einzelunterricht durchgesprochen werden soll. Dabei sollen die Klassen von Prima bis Tertia in Betracht kommen. Da solle dann für jede Klasse ein Gedicht ausgewählt werden. Hierbei müsse das Dichterische und daneben das Musikalische einer Komposition zur Geltung kommen. Die Aufführungen sollen dann in einem größeren Raume stattfinden, denselben solle ein kleiner Vortrag vorausgehen. Auch die technischen Schwierigkeiten, meint Verf., könne man überwinden. Alle geeigneten Kräfte des Lehrkörpers müßten sich vereinigen, um dem wichtigen Zwecke zu dienen. Hauptsächlich komme es auf die Begeisterung an, und auch die Jugend von heute besitze noch Begeisterungsfähigkeit. Unter den Schülern finde sich doch so manche musikalische Kraft, die man nutzbar machen könne. Gewiß hat Verf. recht, wenn er, gerade in Verbindung mit unserer deutschen Dichtung, das Verständnis und den Sinn für die Musik heben und fördern will; wir meinen nur, daß die Ausführung sich viel schwerer gestalten wird, als er in seiner Begeisterung für die Sache meint, weil es an den nötigen Kräften mangeln wird.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Bevor wir auf die neuen Erscheinungen auf diesem Gebiete eingehen, werfen wir vorher noch einen Blick auf den Aufsatz von R. Laube, *Ein neues Volksschullesebuch*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 103 ff. Verf. geht davon aus, daß R. Hildebrand in seinem Aufsatze „Zur Einführung der Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (1887, S. 7) vom Lesebuche (und zwar ist dabei an jener Stelle wohl an das Volksschullesebuch

zu denken) als von dem wichtigsten Buche außer der Bibel spricht, das dem Schüler in die Hand kommt im ganzen Lauf der Schule, manchmal wohl im Lauf seines Lebens. Leider hat er sich aber über den Inhalt eines solchen Lesebuches nicht geäußert. Als erster Versuch, der Volksschule ein Lesebuch von der Bedeutung zu geben, die Hildebrand ihm beimißt, erscheint dem Verf. unseres Aufsatzes das Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung von W. Jütting und K. Weber, das später K. Lange und H. Schillmann mit Glück umgearbeitet haben. Den zweiten sieht er in dem deutschen Lesebuche von F. W. Putzger, K. L. Gäbler und E. K. Rasche. Beide Bücher seien national, aber es hafte ihnen noch das Merkmal an, welches in einem Lesebuche fehlen müsse, das des Lehrbuchs, des Leitfadens.

Oberster Grundsatz der Stoffauswahl bei der Herstellung eines Lesebuches müsse natürlich die Kindestümlichkeit sein, wobei nur das Schrifttum in Frage kommen könne, welches dem Geiste und Gemüte derer angemessen erscheint, denen es als Lesestoff dienen soll. Wenn man so den Stoff begrenzt habe, müsse man nach dem Grundsatz der Schönheit aussuchen. Die Buchform müsse den Schulgesundheitsforderungen unserer Tage entsprechen. Auf Grund solcher Erwägungen habe der Dresdener Lehrerverein, der sich mit der so wichtigen Frage schon seit langer Zeit beschäftigt habe, durch einen Ausschuß ein Lesebuch herstellen lassen, welches jetzt vorliege und zwar unter dem Titel: *Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen.* Neubearbeitung. Herausgegeben vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A. in 5 Teilen, Ausgabe B. in 3 Teilen. Hier liege ein vollständig neues Lesebuch vor und zwar ein mustergültiges, vorbildliches Werk. Verf. geht nun die einzelnen Bände (es handelt sich wesentlich um die 5 Bände der Ausgabe A.) durch und betrachtet sie nach den verschiedensten Richtungen, äußerlich und dem Inhalte nach. Er kommt zu dem Ergebnis, daß sich zwar einige Mängel finden (dahin gehört z. B., daß man, obgleich man altdeutsche Stücke bringe, Walther von der Vogelweide nicht habe zu Worte kommen lassen), da hätte man doch das erste deutsche Vaterlandslied (Ir sult sprechen willekomen) und auch noch einiges andere der Jugend bieten sollen, daß diese aber nur der Schatten in einem lichtvollen Bilde seien. Es zeige sich hierbei ganz deutlich, daß eine Körperschaft auch in Hinsicht auf die Schaffung eines Lesebuches immerhin etwas besseres zu leisten vermöge als ein einzelner. Alles in allem ist der Stoff außerordentlich geeignet und, wie schon oben bemerkt, ruht das ganze Werk auf nationaler Grundlage.

Wir haben es hier nicht in erster Linie mit der Volksschule zu tun, hielten es aber doch für geboten, diesen auch in seinen allgemeinen Ausführungen bemerkenswerten und interessanten Aufsatz in unsere Betrachtung hineinzuziehen. Sind doch die Gesichtspunkte, nach denen man die Auswahl des Lesestoffs für die Lesebücher der Volksschule und der der höheren Schule zu treffen hat, immerhin ähnlich. — Der Aufsatz von R. Wagner, *Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien*, Zeitschr. f. d. deutschen Unter-

richt Jahrg. 21, 160 ff., ist eigentlich eine Anzeige der für die Prima bestimmten Teile des unter dem oben genannten Titel erschienenen Lesebuches, bearbeitet für die Unterprima von J. Vogel, für die Oberprima von H. Steuding, aber wir betrachten ihn hier, weil er, über den Rahmen einer bloßen Anzeige hinausgehend, auch allgemeinere Gesichtspunkte behandelt. Wagner ist von Hause aus nicht für den Gebrauch eines Lesebuches in der Prima gewesen. Ein Einblick in die beiden vorliegenden, von namhaften Schulmännern verfaßten Teile überzeugte ihn aber von der großen Nützlichkeit des darin enthaltenen Lehr- und Bildungsstoffes, daß er seine Meinung gänzlich geändert hat. Das hier vorliegende Lesebuch ist nun nicht ein rhetorisch-stilistisches oder philosophisches. Mag ein solches auch noch so nützlich sein, den Geist und Stil zu bilden und „die unerläßliche Bekanntschaft mit dem Leben der Gegenwart und seinen Bestrebungen zu gewinnen“, nach den Bestimmungen des sächsischen Lehrplans, nach welchem in U I „das Wichtigste aus der Literaturgeschichte von Luther bis auf Klopstock, und eingehende Behandlung von Klopstock und Lessing im Anschluß an die Lektüre ihrer hauptsächlichsten Werke“ im Vordergrunde steht und in O I Goethes Leben unter Hervorhebung seiner Beziehungen zu den Dichtern seiner Zeit und, außer mindestens einer Tragödie Shakespeares, die größeren Werke von Goethe und Schiller durchgenommen werden, habe man für jene andere Aufgabe keine Zeit. Deshalb solle man nur Stoffe aus der Literaturgeschichte bieten, allerdings auch neuere Prosastücke. Wir würden diesen Schluß nicht ziehen, sondern wir meinen vielmehr, daß unter diesen Verhältnissen ein literaturgeschichtliches Lesebuch, wenn wir uns dieses Ausdrucks bedienen wollen, eigentlich entbehrlich ist, da die einschlägigen Dichter und Schriftwerke billig zu haben sind. — Die dann folgende Würdigung der beiden für I bestimmten Lesebücher kommt zu dem Ergebnis, daß die von den Verfassern getroffene Auswahl zu billigen ist. Von besonderer Bedeutung erscheint es dem Beurteiler (und fügen wir hinzu, auch uns), daß es in dem für U I bestimmten Teile von dem Herausgeber im Anschluß an die gegebenen Proben orientierende, erläuternde und weiterführende Aufsätze aus berufener Feder über die bedeutendsten Dichter und Denker bringt. Diese seien mit besonders feinem Takt ausgewählt und geeignet, die Eindrücke zu vertiefen und zu erweitern, die aus der Lektüre und einer Literaturgeschichte (genannt wird hier die bekannte von G. Klee) bereits gewonnen seien. Darin habe man denn auch eine Art von Ersatz für das von vielen gewünschte allgemeine Lesebuch zu sehen. Da finde man Aufsätze von G. Freytag, D. Strauß, H. Hettner, M. Carriere, H. v. Treitschke. So werde denn auch das Verlangen der Primaner nach einer ausgiebigeren Prosalektüre befriedigt. — Bei der Auswahl der Literaturproben könne man es unmöglich allen recht machen. Da habe sich so mancher seinen festen Kanon gebildet, von dem er nicht abweiche. Die Anschaffung des einen oder anderen Heftes, der einen oder anderen Dichtung werde allerdings

auch neben dem Lesebuche für den Schüler notwendig oder doch wenigstens wünschenswert sein. Bei der Auswahl hätten die Herausgeber Klees Grundzüge der Literaturgeschichte vorausgesetzt, dadurch sei ihr Werk von allen Literatur- und Inhaltsangaben entlastet. Ausgeschlossen seien auch alle Kirchenlieder unter Verweisung auf das Sächsische Landesgesangbuch. Die Auswahl im einzelnen wird nun, wie sie im Teil der U I erscheint, genauer angegeben. Vertreten sind Luther, Hans Sachs, die Volkslieder; hier wünscht Wagner eine reichere Auswahl, wofür Hoffmann von Hoffmannswaldau, Lohenstein, Weise und Brockes dreingegeben werden könnten. Dann folgen Opitz, Logau, auch Abschnitte aus dem Simplizissimus, Haller, Hagedorn, Gellert. Von Haller wäre noch ein Abschnitt aus den Alpen erwünscht gewesen. Gellert ist durch zwei Briefe vertreten, was genügend sei, da in früheren Bänden schon 7 seiner Gedichte ständen. Von Klopstock seien 11 Oden vorhanden; leider vermisse man unter ihnen die Frühlingsfeier. Eher hätte man auf den Lehrling der Griechen und die Welten verzichten können. Die im ganzen 569 Verse umfassenden Proben aus dem Messias seien zweckentsprechend. Vielleicht hätte hier noch die Abschiedsszene zwischen Gedor und Cidli hinzukommen können. Drei Aufsätze (von David Strauß, G. P. Sturz und Hettner) dienten der Förderung des Verständnisses Klopstocks. Danach komme der Herausgeber zu Kleist und Gleim. Winckelmann sei mit 11 Seiten vertreten; dies sei bei der hohen Bedeutung dieses Schriftstellers, auf dem Lessing im Laokoon fuße, ganz in der Ordnung. Verf. habe die Abschnitte über das griechische Schönheitsideal und die Beschreibung des Torso von Belvedere ausgewählt. Ein Aufsatz von Carriere fördere das Verständnis und sei zugleich ein Musterbeispiel dafür, wie Lebensgeschichte, Werke und Charakteristik eines Mannes zu einem harmonischen Ganzen verarbeitet werden könnten. — Lessings Hauptwerke werden in den Händen der Schüler vorausgesetzt, daher bringe das Lesebuch von ihm nur fünf Familienbriefe, aber zum Verständnis Lessings Goethes Laokoon, einen Abschnitt aus Freytags Technik des Dramas, einen Aufsatz von Treitschke über Lessing. Wieland sei mit einem Stück aus dem Oberon vertreten; es folgten einige Abschnitte aus Mösers Patriotischen Phantasien. Von Hölty und Stolberg seien einige Gedichte abgedruckt, Hölderlin fehle leider ganz. Von Claudius sei die Anzeige der Emilia Galotti beigebracht. Dann folge von Bürger Lenore, und damit in Verbindung die Scherersche Beurteilung des „Hains“ und Bürgers, zuletzt ein Rück- und Ausblick von R. M. Meyer. — Der für O I bestimmte Teil beginne mit Hamann, von dem der Herausgeber zu Herder übergehe, dann Goethe, Schiller, Jean Paul, Rückert, Heine, Reuter, die Dichter der Neuzeit, endlich ein geographisch-naturwissenschaftlicher Anhang. Von erläuternden Aufsätzen fänden sich hier nur zwei. Herder sei mit 29 kleinen Gedichten (zum Teil Übersetzungen von Epigrammen) vertreten und 11 Dichtungen aus den Stimmen der Völker in Liedern. Dazu komme der Aufsatz über Shakespeare. Auch die Auswahl aus Goethe

sei reichhaltig und sehr zu billigen. Schiller werde eingeleitet durch eine Rede Steudings über den Dichter, der geeignet sei, das Verständnis der Schüler zu fördern. Sehr geeignet wäre nach des Beurteilers Ansicht die treffliche Schillerrede von J. Grimm gewesen. Von Schiller selbst sei natürlich nur wenig vorhanden. Von Jean Paul müsse das kuriose Michaelisprogramm des Rektors Florian Fälbel über seine und seiner Primaner lehrreiche Reise nach dem Fichtelberg für zeitgemäß erklärt werden, ebenso ein Abschnitt aus Reuters Dörchläuchting. Von zeitgenössischen Dichtern, die in den früheren Bänden schon zahlreich vertreten seien, werden nur von Rückert und Heine größere Proben gegeben; gut wäre es gewesen, auch Mörike heranzuziehen. Mit der Auswahl aus den Dichtern der Neuzeit kann sich der Beurteiler nicht ganz einverstanden erklären. Er hätte das Hauptgewicht gern auf größere dramatische und erzählende Werke gelegt gesehen. Die Lyrik hätte sich auf C. F. Meyer, Martin Greif und Detlev von Liliencron beschränken können. Die in dem Buche gebotenen 28 Gedichte von 14 verschiedenen Verfassern seien sorgfältig ausgesucht und an sich ja ganz geeignet, aber man tue doch wohl besser, all dergleichen dem „Privatfleiße" der Schüler zu überlassen. Der geographisch-naturs wissenschaftliche Anhang falle aus dem Rahmen eines Literaturlesebuches ganz heraus, zudem sei das darin Gebotene nicht einmal aus der Feder der bedeutendsten Größen auf dem Gebiete. — Alles in allem sind die gemachten Ausstellungen verhältnismäßig geringfügig; das Buch sei ganz vortrefflich und könne auch über die Schule hinaus in weiteren Kreisen vortreffliche Dienste leisten, namentlich solchen, die einen Einblick in die ältere deutsche Literatur nehmen wollen. — Wie schon am Eingang gesagt, haben wir uns mit diesem in der Tat wertvollen Aufsatze eingehender beschäftigt, weil er gewissermaßen für die hier in Rede stehende Art von Lesebüchern programmatisch ist und, während er ein einzelnes Buch einer Beurteilung unterzieht, Grundlinien überhaupt zieht.

Von Lesebüchern für die unteren und mittleren Klassen sind uns im Berichtsjahr folgende zugegangen: H. von Dadelsen, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen des Großherzogtums Hessen*, Erster Teil für Sexta, Zweite Auflage; Zweiter Teil für Quinta, Zweite Auflage; Dritter Teil für Quarta, Zweite Auflage; Vierter Teil für Quarta, Zweite Auflage. — Die vorliegende neue Bearbeitung seines deutschen Lesebuches hat Verf. immer mehr ganz nach den Bedürfnissen der hessischen höheren Schulen eingerichtet und denselben angepaßt. Wir haben schon in früheren Berichten die früheren Auflagen des auf nationaler Grundlage stehenden Lesebuchwerkes sehr empfohlen. Die wichtigste Änderung in der neuen Auflage besteht darin, daß der Verf., dem Wunsche hessischer Schulmänner entsprechend, den für die beiden Tertien bestimmten Lesestoff von dem für Untersekunda getrennt hat. So heißt denn der Band jetzt auch „Für Tertia", während er früher den Titel führte „Für die Mittelklassen". Wir halten diese Änderung für durchaus glücklich, weil wir einen inneren Zu-

sammenhang zwischen dem für Tertia und Untersekunda bestimmten Lesebuchstoff nicht einsehen können. Für die beiden Tertien kann man den Stoff sehr wohl vereinigen. Die Auswahl für Ober- und Untertertia wird der Lehrer leicht treffen können. Es wird sich unschwer eine Vereinbarung darüber herbeiführen lassen. Verweilen wir noch bei dem für Tertia bestimmten Teile. Derselbe bietet 80 Prosastücke und 80 Gedichte. Beide Abschnitte sind wohl geeignet, vor allem in das nationale Leben einzuführen. Als ganz besonders praktisch hervorheben möchten wir aus dem Prosateile die 9 Stücke 61—70, welche dazu bestimmt sind, über Volkswirtschaft und Bürgerkunde zu belehren. Man sage ja nicht, daß der Obertertianer für solche brennenden Fragen der Gegenwart nicht Interesse und Verständnis habe. Unsere Jugend nimmt heutzutage namentlich auch infolge der zunehmenden Zeitungslektüre an dem öffentlichen Leben einen viel regeren Anteil als früher, und es ist nur zu begrüßen, wenn ihr für die Fragen desselben das Verständnis eröffnet wird. Es ist recht gut, wenn sie etwas von dem deutschen Wirtschaftsleben, von der Verfassung des Deutschen Reichs, von der Bürgerkunde, von der deutschen Marine erfährt. Daß auch Naturgeschichtliches als Ergänzung und Unterstützung für diesen Unterricht nicht fehlen darf, ist selbstverständlich. — Der dritte und vierte der vorliegenden Teile enthält einen grammatischen Anhang, nämlich das grammatische Pensum der betreffenden Klasse, aber nicht nach dem gewöhnlichen Schema, denn der Anhang für den Quinta-Teil beginnt (es handelt sich hier natürlich um die Satzlehre) mit der Wortstellung. Das halten wir für ganz besonders praktisch, denn hierin werden von den Schülern erfahrungsmäßig mancherlei Fehler gemacht. Die Regeln sind übersichtlich und klar gefaßt. Der Tertia Teil behandelt in seinem Anhange die wichtigsten Punkte aus der Kasuslehre im Anschluß an O. Lyon, *Handbuch der deutschen Sprache.* — *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte höhere Lehranstalten*, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an Dresdner Realschulen. Zweiter Teil: Klasse IV und III, ist eine durch die neue Lehr- und Prüfungsordnung vom 8. Januar 1904 bedingte Umgestaltung und Neubearbeitung des früher an Realschulen vielfach benutzten Döbelner Lesebuches, welche auf Veranlassung von O. Lyon, eines der Herausgeber der früheren Bearbeitung, F. Böhme, R. Fuchs, O. Oertel und M. Schmidt unternommen haben. Wenn die Herausgeber auch im ganzen und großen den Grundsätzen der früheren Ausgabe treu geblieben sind, so haben sie das Buch den neueren Anordnungen entsprechend für Realschulen besonders umgearbeitet und auch aus der neueren Literatur, was ihnen wertvoll und geeignet schien, hinzugefügt. Im ganzen umfaßt dieser für IV und III bestimmte Teil 269 Prosastücke und Gedichte, von jeder Art etwa die Hälfte. Auch bei diesem Lesebuche heben wir es besonders hervor, daß das Leben der neueren Zeit und Gegenwart Berücksichtigung gefunden hat. So finden sich in der Abteilung „Geographisches“ mehrere auf unsere

Kolonien bezügliche Lesestücke, welche das Interesse und Verständnis für diese Seite unserer modernen Verhältnisse wohl zu wecken und zu fördern geeignet sind. Auch das Schiffswesen behandelnde Stücke fehlen nicht. Nicht minder interessant und reichhaltig ist der die Gedichte umfassende Teil. Die Auswahl ist reichlich bemessen; man wird Stoff genug für die beiden im Titel genannten Klassen finden. Allerdings würden wir eine Sonderung in zwei Teile vorziehen. Ein Anhang enthält eine ganz beträchtliche Zahl von Sprichwörtern und Sprüchen. Wir glauben, daß dies auf echt nationaler Grundlage ruhende reichhaltige und geschickt zusammengestellte Lesebuch der Schule gute Dienste leisten wird. — *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bearbeitung des Döbelner Lesebuches für Mittel- und Norddeutschland in engem Anschluß an die neuesten preußischen Lehrpläne* von M. Evers und H. Walz. Erster Teil: Sexta. Ausgabe A. Dritte Auflage. Zweiter Teil: Quinta. Zweite Auflage. Nach der neuesten Rechtschreibung. Ausgabe A.: Für evangelische Anstalten; Ausgabe B.: Für paritätische Anstalten. Dritte Auflage. Wir haben auf dieses Lesebuchwerk, welches ein ursprünglich für das Königreich Sachsen bestimmtes recht geeignetes Hilfsmittel auch für weitere Kreise brauchbar machen wollte, schon früher hingewiesen; wir haben seine Reichhaltigkeit und seinen praktischen Nutzen nach Gebühr gewürdigt. Zweifelhaft ist es uns, ob es praktisch war, zwei Ausgaben, eine für evangelische und eine für paritätische Schulen zu veranstalten. Wir meinen, man darf in dieser Hinsicht nicht so ängstlich sein. Gewiß wird man die religiösen Gefühle der Schüler schonen, aber man kann, so meinen wir, ein für beide christliche Bekenntnisse geeignetes Lesebuch herstellen, welches jenem Umstande Rechnung trägt. Für glücklich halten wir es, daß die Bearbeiter, um das Buch auch zum Selbstlesen des Schülers zu Hause geeignet zu machen, Anmerkungen hinzugefügt haben, welche einzelne Ausdrücke, Fremdwörter und dergleichen erklären. Auch daß Hinweise auf Beziehungen von Lesestücken und Gedichten untereinander gegeben worden sind, ist nur zu billigen. — Die Beigaben von Rätseln, Sprüchen und Sprichwörtern sind eine willkommene Ergänzung, ebenso das dem Sexta-Teil beigegebene Schriftsteller-Verzeichnis. — *Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten*, herausgegeben von A. Führer, A. Kahle und F. Kortz. 1. Teil: Für Sexta. Dritte Auflage. 3. Teil: Für Quinta. Zweite Auflage. 4. Teil: Für Untertertia. Zweite Auflage. Die Herausgeber haben sich bei Bearbeitung ihres Werkes genau nach den von den neuesten preußischen Lehrplänen genannten allgemeinen Lehrzielen für den deutschen Unterricht gerichtet, welche einerseits Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, sodann Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur an der Hand des Gelesenen und endlich Belebung des vaterländischen Sinnes umfassen. Der erste und dritte Punkt werde sich ja auf alle Stufen der höheren Schulen beziehen, der zweite wird in den

für die unteren Klassen bestimmten Teilen wohl mehr zurücktreten oder sich doch nur in geringem Maße geltend machen, weil auf diesen Stufen doch von Literatur eigentlich noch keine Rede ist. Die Auswahl der Prosastücke und Dichtungen ist reichhaltig und vielseitig. Auch an Sprichwörtern und Sprüchen fehlt es nicht. Die Teile für VI und V bieten einen die einschlägigen Abschnitte aus der deutschen Grammatik umfassenden Anhang, der für U III gibt eine für diese Stufe berechnete Übersicht über die Formungen und Gattungen der Dichtkunst. Noch ist zu bemerken, daß die Gedichte nicht nach Gattungen, sondern nach Verfassern (in der Buchstabenfolge) geordnet sind. Eine Anordnung nach Gattungen würden wir vorziehen. Das Wichtigste aus dem Lebensgange der Dichter ist allemal hinzugefügt. — Von M. Vietor, *Deutsches Lesebuch in Lautschrift* (zugleich in der amtlichen Schreibung). Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. Erster Teil Fibel und erstes Lesebuch ist soeben die dritte, durchgesehene Auflage erschienen. Wenn auch auf Grund der gemeinsamen Arbeit des Herausgebers und einer Anzahl anderer sachkundiger Männer (Bühnenleiter und Sprachforscher) bereits im Jahre 1898 das Buch *Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen. Im Auftrage der Kommission herausgegeben* von Th. Siebs, erschienen war, so ist doch noch immer der Gebrauch der Gebildeten nach Landschaften schwankend. Der Süddeutsche spricht anders als der Norddeutsche. Dem Verf. erscheint für seine praktischen Zwecke die wesentlich norddeutsche Bühnensprache als Muster. Verf. hat sich durch abweichende Urteile nicht von seinen Grundsätzen und Anschauungen abbringen lassen. Als Schulbuch ist naturgemäß Vietors Werk nicht verwendbar. Wir glauben ihm gern, wenn er meint, im Auslande werde es eher Beachtung finden. Die den Lesestücken vorausgehende Fibel macht mit des Verf. Grundsätzen bekannt, der zu den bedeutendsten Vorkämpfern einer phonetischen Schrift gehört. — Schließlich ging uns im Berichtsjahr zu *Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen*, herausgegeben von E. Keller, B. Stehle und A. Thorbecke, Zweiter Teil (4. und 5. Schuljahr), bearbeitet von E. Keller. Dritte, umgearbeitete Auflage. Naturgemäß ist die Gestaltung eines für Mädchenschulen bestimmten Lesebuches anders als die eines Knabenschul-Lesebuches. Für das Mädchen muß die Gemütsseite mehr betont werden, da gilt es, wie die Herausgeber im Vorwort sagen (eben für die hier in Rede stehenden Schuljahre) „das häusliche Leben mit den Beziehungen des Kindes zu Gott, zu den Eltern und Geschwistern, zu den Hausgenossen und Dienstboten, sowie der Geräte und Beschäftigungen im Hause zu beleuchten“. Dann aber soll auch der Blick für die Umgebung, für das Leben, die Arbeiten der Menschen usw. geöffnet werden. Solchen Grundsätzen entspricht die getroffene Auswahl. Ganz besonders entwickelt wird durch eine große Zahl von Stücken auch das Vaterlandsgefühl. Prosastücke und Gedichte wechseln miteinander ab. Abschnitt I trägt die Überschrift *Das deutsche Haus*, Abschnitt II *Das*

deutsche Land, dann folgt ein Teil *Das deutsche Heimatland*, in dem allerdings ganz besonders auf den Westen und Süden Deutschlands Rücksicht genommen ist. Übrigens fehlt es auch nicht an Spruchweisheit. Alles in allem erscheint das Buch für Mädchen von 10 bis 11 Jahren recht geeignet. Ist es doch auch von Männern verfaßt, deren Namen auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens einen guten Klang haben. — Zu dem von R. Lehmann in Verbindung mit anderen herausgegebenen deutschen Lesebuch für höhere Lehranstalten ist ein *Anhang für Pommern und Mecklenburg* von O. Altenburg erschienen. Erstes Heft: Unterstufe, Zweites Heft: Mittelstufe, Drittes Heft: Oberstufe. Diese Anhänge sollen die Benutzung des so beifällig aufgenommenen Lesebuchwerkes von R. Lehmann in der Provinz Pommern und in dem mit ihr durch geographische Lage, Geschichte, Bewohner, Sitten und namentlich auch durch die Sprache eng verwandten Mecklenburg erleichtern und dasjenige als Ergänzung bieten, was man in dem ursprünglichen Buche an Beziehungen auf diese Landesteile nicht erwarten kann. Dazu dienen in allen 3 Heften Gedichte und Prosastücke, welche den Schüler auf den verschiedenen Stufen mit den Verhältnissen, der Geschichte, Kulturgeschichte usw. dieser Landesteile bekannt machen sollen. Daß auch manches Mundartliche darin vorkommt, ist nur natürlich, denn dies ist eben auch zu der Kenntnis von Land und Leuten gehörig. Der Herausgeber hat aus den Dichtungen und Schriften der besten Kenner dieser Landesteile geschöpft und eine recht zweckentsprechende Auswahl getroffen. — Ein Ergänzungsheft ganz anderer Art, welches einem Lesebuche beigegeben ist, finden wir in den auch früher bereits in diesen Berichten erwähnten *Erläuterungen zu dem deutschen Lesebuche für höhere Schulen* von Hellwig, Hirt und Zernial, herausgegeben von Hellwig und P. Hirt, für Tertia. Hier wird eine große Zahl von Anmerkungen gegeben, sachlichen und sprachlichen. Die Verfasser geben alles das, was nach ihrer Ansicht für den Lehrer beim Unterricht unmittelbar notwendig ist. Auf diejenigen Aufsätze und Bemerkungen ist Rücksicht genommen worden, welche in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht über Gedichte und Gedichtstellen sich vorfinden. Ganz besonders hervorzuheben ist, daß außer den eigentlichen Erläuterungen auch immer auf die Gliederung des Inhalts aufmerksam gemacht wird. Von den Prosastücken wird die Gedankenordnung angegeben. Den Schluß bilden Vorschläge für die Verteilung des Lesestoffes auf die beiden Klassen Unter- und Obertertia. — Alles in allem kann man wohl sagen, daß das Heftchen dem Lehrer gute Dienste leisten wird. Hie und da ist vielleicht etwas zu viel geboten, aber das ist ja nicht ein Fehler. — Ähnlich ist das Heft mit Erläuterungen für den Quarta-Teil gehalten, auf das wir hier nicht besonders eingehen wollen.

B. Das Lesebuch für die oberen Klassen.

Hier liegen uns aus dem Berichtsjahr vor P. Hellwig, P. Hirt, U. Zernial, Sechster Teil, *Prosalesebuch für Obersekunda*, herausgegeben

von H. Spieß, 2. umgearbeitete Auflage; Siebenter Teil *Prosalesebuch für Prima*, herausgegeben von H. Spieß, Zweite umgearbeitete Auflage. Die zweite Auflage dieser Lesebücher ist gelegentlich einer Durchsicht derselben hinsichtlich der neuerdings angeordneten Rechtschreibung entstanden. Dabei stellten sich dem Verf. mancherlei Änderungen als notwendig heraus, da mußten Stücke, als zu schwierig, entfernt, aus anderen wieder über das Verständnis der Schüler hinausgehende Stellen beseitigt werden. Der für O II bestimmte Teil zeigt 4 Gruppen von Stücken: 1. Zur antiken Kultur; 2. Über Volkssage, Volksepos und verwandte Gegenstände; 3. Zur älteren deutschen Sprache und Dichtung; 4. Musteraufsätze aus dem Gebiete der Lektüre. Er umfaßt also die Gebiete, welche in dieser Klasse zur Behandlung kommen, und bietet den Schülern eine sehr anregende und ihr Verständnis vertiefende Lektüre. Die Stücke stammen aus der Feder der trefflichsten Schriftsteller. Durchweg werden die Bedürfnisse des deutschen Unterrichts berücksichtigt, aber zugleich wird die allgemeine Bildung gefördert. So wird dieser Teil in der neuen Bearbeitung gute Dienste leisten. — Ebendasselbe kann man von dem Prima-Teile sagen, der sich in 3 Gruppen von Stücken gliedert: 1. Zur allgemeinen Kultur; 2. Aufsätze philosophischen Inhalts; 3. Zur deutschen Literaturgeschichte. Im ganzen sind 61 Lesestücke vorhanden, die mit Geschmack ausgewählt sind. Der erste Abschnitt ist der umfangreichste; er umfaßt 34 Nummern und behandelt eine beträchtliche Zahl von allgemeinen Kulturfragen älteren und neueren Datums, auf die verschiedensten Zeitabschnitte bezüglich, unter Berücksichtigung der mannigfachen Seiten menschlicher Geistestätigkeit. Ausgewählt sind diese Stücke aus den Werken der hervorragendsten Kenner und trefflichsten Stilisten. Von Aufsätzen philosophischen Inhalts liegen 9 vor; vielleicht hätte dieser Teil noch etwas reichhaltiger sein können. Den Aufsatz „Die Gesetze der Teilung in ihrer Bedeutung für die Dispositionslehre“, der bekannten kleinen Schrift von J. H. Deinhardt entnommen, hätten wir lieber in dem für O II bestimmten Teile gesehen. Er scheint uns mehr in diese Klasse zu gehören. In dem literaturgeschichtlichen Teile kommen auch die Briefe zu ihrem Rechte; und das ist sehr zu begrüßen, da sich gerade in den Briefen unserer Dichter und Denker eine Fülle der trefflichsten Gedanken finden. Wir weisen hier nur auf Stück 50 hin: Selbstbekenntnisse Goethes in Briefen. Hier hören wir Goethes Anschauungen über die verschiedensten Fragen und seine Stellungnahme zu denselben in im ganzen 9 Abschnitten, welche seinen Briefen an ihm nahestehende Personen entnommen sind. Viermal sind auch hervorragende Reden vertreten (die Thronrede vom 19. Juli 1870, Aus der Reichstagsrede des Fürsten Bismarck vom 6. Februar 1888, Ansprache des Fürsten Bismarck an deutsche Studenten, gehalten am 1. April 1895, Rede des Grafen B. von Bülow bei der Enthüllung des Nationaldenkmals für den Fürsten Bismarck am 16. Juni 1901). Diese Nummern wirken ebensowohl durch ihren erhabenen Inhalt wie durch ihren glänzen-

den Stil. — Man wird ja natürlich über die für Prima zu treffende Auswahl von Prosastücken recht verschiedener Ansicht sein können: wir sind aber der Ansicht, daß hier eine recht geeignete, gediegene Auswahl getroffen ist. — B. Schulz' *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901 fortgeführt von Schmitz-Mancy, Köster und Weyel. Dritter Band, Obersekunda, ist eine Fortsetzung des von früherher wohlbekannten und verbreiteten Lesebuches von B. Schulz für die unteren und mittleren Klassen. Der für O II bestimmte Teil enthält nun zunächst (was ja in das Pensum dieser Klasse hineingehört) gotische und althochdeutsche, weiterhin mittelhochdeutsche Sprachdenkmäler (die letzteren aus dem Nibelungen- und Gudrunliede, ferner aus dem Kunstepos entnommene Abschnitte); ferner eine Auswahl aus der höfischen Lyrik, und zwar aus des Minnesangs Frühling und aus Walther von der Vogelweide; es folgt einiges aus der Lyrik nach Walther und Abschnitte aus der Lehrdichtung. Der zweite Teil: Prosa umfaßt 44 Stücke aus der Geschichte, Kulturgeschichte, Literaturgeschichte, aber auch aus anderen Gebieten, die ein allgemeines Interesse in Anspruch nehmen und den Gesichtskreis des Primaners zu erweitern wohl imstande sind; den Schluß bildet ein doppelter Anhang: ein Abriß der mittelhochdeutschen Grammatik und ein Wörterbuch zu den mittelhochdeutschen Texten. Beides sind praktische Zugaben, nur erscheint es immerhin fraglich, ob man imstande sein wird, in O II das Mittelhochdeutsche wirklich grammatisch zu betreiben. Gestattet ist es allerdings, den Schülern Proben aus den ursprünglichen Texten der Dichtungen mitzuteilen. — H. Steuding, *Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien,* im Verein mit J. Calinich, O. Hartlich, W. Hoffmann, G. Lohse, Th. Matthias, Fr. Nowack, A. Oehme, P. Vogel. P. Wagler u. a. in 8 nach Klassenstufen geordneten Abteilungen herausgegeben. Siebente Abteilung, für Obersekunda, bearbeitet von Th. Matthias. Die 25 aus Geisteswelt, Völker- und Kulturgeschichte sowie aus Erd- und Naturkunde entnommenen Prosastücke werden wohl imstande sein, das Interesse des Schülers für allerlei kulturhistorische und allgemeine Fragen zu erregen. Die Auswahl ist praktisch und geschmackvoll. Die zweite Abteilung: Poesie bietet Proben aus der althochdeutschen Zeit und sodann größere Abschnitte aus dem Nibelungen- und Gudrunliede, etwas aus dem armen Heinrich, und ferner eine Auswahl aus der Lieder- und Spruchdichtung, natürlich namentlich aus Walther. Auch hier finden wir in dem Schulzschen Buche für O II einen grammatischen Anhang (Aus der Lautlehre, Aus der Formenlehre, Aus der Satzlehre). Beide Bücher sind somit einander ähnlich, nur mit dem Unterschiede, daß jenes erstere eine größere Anzahl von Prosastücken bietet. — Endlich nennen wir hier noch das schon vorher in unseren allgemeinen Betrachtungen erwähnte, in der Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 160 ff. von Wagner behandelte deutsche Lesebuch für sächsische Gymnasien, herausgegeben von H. Steuding, Achte Abteilung, für

Prima, bearbeitet für Unterprima von P. Vogel, für Oberprima von H. Steuding (in einem Bande). Wir weisen auf die dort von dem Beurteiler gemachten grundsätzlichen und grundlegenden Bemerkungen hin, ohne hier auf den Inhalt des reichhaltigen Werkes näher einzugehen.

C. Ausgaben von Dichtwerken, Erläuterungsschriften.

Hier beginnen wir mit Aschendorffs *Sammlung auserlesener Werke der Literatur*, aus der uns 4 neu erschienene Bändchen vorliegen: *Sophokles' Philoktetes*, unter teilweiser Benutzung der dramatischen Übersetzung für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy mit 5 Bildern; *Die Nibelungen. Ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen* von F. Hebbel für Schule und Haus herausgegeben von Th. Büsch; *Die Verschwörung des Fiesko zu Genua*, ein republikanisches Trauerspiel von F. v. Schiller, für Schule und Haus herausgegeben von F. Hoffmann; *Ein Bruderzwist in Habsburg*, Trauerspiel in fünf Aufzügen von F. Grillparzer, für den Schulgebrauch bearbeitet von A. Genius. Die geschmackvoll ausgestatteten Bändchen enthalten in völlig ausreichender Weise das zum Verständnis der Dichtungen Erforderliche; besondere Rücksicht wird auch auf den Aufbau der Handlung und den inneren Entwickelungsgang der Dramen genommen. Voran gehen solchen Ausführungen die Erläuterungen sachlicher und sprachlicher Art, die zum Verständnis nötig sind. Die Philoktet-Ausgabe ist wohl besonders für Realanstalten berechnet. Die Erläuterungen sind hier ziemlich ausgedehnt. Mehrere Bilder dienen der Veranschaulichung. — Die Sammlung *Deutsche Schulausgaben*, herausgegeben von H. Gaudig und G. Frick ist ebenfalls mit 4 neuen Heften vertreten: *Kabale und Liebe.* Ein bürgerliches Trauerspiel von F. v. Schiller, zum Schulgebrauch und Selbstunterricht herausgegeben von G. Frick; Goethes *Egmont* von demselben; Goethes *Torquato Tasso* von demselben; *Homers Odyssee in Auswahl* nach der Übersetzung von J. H. Voß, für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Finsler. Der diesen Bändchen beigegebene Anhang ist möglichst knapp gehalten und, das ist eine besondere Eigentümlichkeit dieser Ausgaben, gibt namentlich den Aufbau und die Gliederung der Dichtungen kurz, übersichtlich und klar an. Wo einzelne Erläuterungen erforderlich scheinen, sind sie in Form von Fußnoten hinzugefügt. — Die Auswahl aus der Odyssee ist, soweit wir gesehen haben, praktisch getroffen. — Ebenfalls *Deutsche Schulausgaben* nennt sich die Reihe der von J. Ziehen herausgegebenen Bändchen. Von diesen liegen 6 neue vor: 43: *Shakespeares Julius Cäsar* von E. Wasserzieher; 44: *Rückerts Gedichte in Auswahl* herausgegeben von H. Schladebuch; 45: *Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl* herausgegeben von E. Stutzer; 46: *Begleitstoffe zur Betrachtung der deutschen Literaturgeschichte des 16. bis 18. Jahrhunderts* ausgewählt und eingeleitet von K. Kinzel; 47: *König Ödipus von Sophokles*, übersetzt von M. Wohlrab; 48: *Lesebuch zur deutschen Staatskunde* von E. Stutzer. Die gut eingeführte und vielfach

im Gebrauch befindliche Sammlung, welche wir neuerdings wieder KW. 1907, 33 f. günstig beurteilt fanden, ist wieder um 6 trefflich verwendbare Hefte bereichert worden. Die Einrichtung derselben ist bekannt. Auch hier handelt es sich hauptsächlich um das Gesamtverständnis, welches die genauen Einführungen in den Inhalt fördern helfen. Auch an einzelnen Erläuterungen und anderen Beigaben literarischer Art fehlt es nicht. Band 46 ist ein praktisches Lesebuch für die Zeit des 16. bis 18. Jahrhunderts, für welches der Herausgeber eine sorgsame Auswahl getroffen hat. Es ist hier zugleich eine Literaturgeschichte der genannten Jahrhunderte an der Hand des Lektürestoffes geboten. — Die Übersetzung von Sophokles' König Ödipus (Band 47) stammt aus der Feder eines feinsinnigen Kenners der antiken Dichtung. Sie ist leicht und gefällig. Der Aufbau wird ausführlich dargestellt, dann handelt Verf. von dem einheitlichen Gesichtspunkt bei der Betrachtung des Stückes. Band 48 gehört nur mittelbar in unseren Bericht hinein. Es wird dieses Heft vielleicht am besten im Geschichtsunterricht der oberen Klassen Anwendung finden. Jedenfalls ist es sehr zu empfehlen, den gereifteren Schülern einen Einblick in die Staatsverfassung und der hierin geltenden Anschauungen und Bestimmungen zu gewähren. Soviel wir beurteilen können, hat Verf. dies an dazu recht geeigneten Lesestücken aus der einschlägigen Literatur getan. — Von Freytags *Schulausgaben und Hilfsbüchern für den deutschen Unterricht* gingen uns im Berichtsjahr zu: *Homers Odyssee.* Nach der Übersetzung von J. H. Voß für den Schulgebrauch herausgegeben von B. Stehle. Zweite, durchgesehene Auflage; *G. E. Lessing, Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*, für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Manlik, 1. Auflage, 3. Abdruck in neuer Rechtschreibung; *Goethes Gedankenlyrik.* Für Schule und Haus herausgegeben von A. Matthias, Erste Auflage (2. Abdruck); *W. v. Goethe, Reinecke Fuchs*, für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Handwerck, 1. Auflage, zweiter Abdruck in neuer Rechtschreibung; *F. G. Klopstock, Oden. Ausgewählt und erklärt für den Schulgebrauch.* Mit einem Anhang: Einige charakteristische Stellen aus dem Messias von R. Windel. Dritte Auflage; *W. v. Goethe, Hermann und Dorothea, für den Schulgebrauch herausgegeben* von A. Hauffen. 3. Auflage. Wir haben uns über diese Ausgaben in früheren Berichten schon wiederholt geäußert. Einzelne Hefte haben neuerdings willkommene Bereicherungen erfahren, so nennen wir namentlich als eine solche die Hinzufügung charakteristischer Stellen aus Klopstocks Messias zu der Auswahl aus seinen Oden. Verf. hat aus dem Messias eine ganze Anzahl von Stellen ausgewählt und eine auf das Verständnis der ganzen Dichtung hinzielende Einleitung vorausgeschickt. — Im ganzen zeigen die neuen Ausgaben den früheren gegenüber nur wenige Änderungen. Die Ausstattung, die gegenüber den früheren gewonnen hat, ist geschmackvoll, der Preis mäßig. — Eine Einzelausgabe ist *Die Jungfrau von Orleans, Eine romantische Tragödie von F. v. Schiller*, herausgegeben von O. Ger-

lach. Mit einer Karte, Zweite Auflage. Das Heft enthält nach einem Abdruck des Stückes selbst einen sehr ausführlichen Anhang, in welchem die geschichtliche Grundlage, die dichterischen Abänderungen der tatsächlichen Verhältnisse, die Handlung und Gliederung der Charaktere und der Form betrachtet werden; hinzugefügt sind sodann Stellen aus Briefen über das Drama, die zur Förderung des Verständnisses sehr geeignet sind (Schiller an Goethe, Körner, Iffland, Goethe an Schiller). Abschnitt 7: Zur häuslichen Vorbereitung bietet einzelne sachliche und sprachliche Erläuterungen. Die Karte am Schlusse dient der örtlichen Orientierung. — Dieses Heft ist sehr geeignet zu einer gründlichen Vertiefung in das Schillersche Stück. — *Graesers Schulausgaben klassischer Werke* liegen in folgenden Heften vor: *J. G. v. Herder, Der Cid, mit Einleitung und Anmerkungen* von K. Jauker; *F. v. Schiller, Die Räuber, mit Einleitung und Anmerkungen versehen* von R. Richter; *W. Shakespeare, Coriolan, Ein Trauerspiel. Nach der Übersetzung von L. Tieck bearbeitet und mit Einleitung und Anmerkungen versehen* von E. Nader: *Die Hermannsschlacht, Ein Drama in fünf Aufzügen von H. v. Kleist. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen* von A. Lichtenheld; *Luise, Ein ländliches Gedicht in 3 Idyllen von J. H. Voß. Textauswahl mit Einleitung und Anmerkungen* von F. Prosch; *Anastasius Grün (Anton Alexander Graf Auersperg), Spaziergänge eines Wiener Poeten. Auswahl aus „Schutt". Mit Einleitung und Anmerkungen versehen* von V. Pollak. Die mit knappen Einleitungen und Anmerkungen versehenen Ausgaben sind bei guter Ausstattung recht wohlfeil. Einzelne Hefte werden ja für die Schullektüre weniger in Betracht kommen, die Auswahl aus „Schutt" in Deutschland wohl schwerlich, aber die Sammlung kann auch wohl der Privatlektüre dienen, und für diese sind alle Bändchen sehr wohl geeignet. — E. Kuenen und M. Evers, *Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium*, 2. Bändchen: *Schillers Jungfrau von Orleans* von E. Kuenen, Sechste, verbesserte Auflage, besorgt von M. Mertens; 4. Bändchen: *Goethes Hermann und Dorothea* von E. Kuenen, Sechste, verbesserte Auflage, besorgt von M. Mertens; 10. Bändchen: *Das Nibelungenlied mit einem Überblick über die Sage und die neuere Nibelungendichtung*, Dritte, umgearbeitete und erweiterte Auflage von H. Vollmer; 26. Bändchen: *Gudrun* von R. Peters; 29. Bändchen: *Grillparzers Sappho* von R. Jahnke. Bekanntlich bieten diese gediegenen Hefte, deren verdienstvolle Begründer leider beide nicht mehr unter den Lebenden weilen, eine äußerst eingehende und gründliche Behandlung und Würdigung der Dichtungen, die hier selbst nicht zum Abdruck gebracht sind. Sie werden hauptsächlich, wie wir das auch schon früher wiederholt hervorgehoben haben, dem Privatstudium der vorgeschritteneren Schüler dienen. Dazu seien sie aufs neue angelegentlichst empfohlen. Unter den neu hinzugekommenen nennen wir ganz besonders Grillparzers Sappho; dieses Heft entspricht den neuesten Lehrplänen, welche die Lektüre von

Grillparzerschen Stücken empfehlen. — Vgl. auch die Anzeige der Sammlung ZR. 32, 538 f. — Eine Ergänzung der vorstehend genannten Sammlung sind *Die ausländischen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium* von P. Hau und H. Wolf, aus der uns diesmal 4 Hefte zugegangen sind: Bändchen 6: *Shakespeares Julius Cäsar* von P. Hau; Bändchen 7: *Äschylos' Prometheus-Trilogie* von H. Wolf; Bändchen 8: *Euripides Medea, übersetzt von Donner, neu bearbeitet und mit Erläuterungen versehen* von demselben; Bändchen 9: *Shakespeares Coriolan* von E. Wasserzieher. Die Bearbeitung ist dieselbe wie die der deutschen Dichtungen; in den beiden aus dem griechischen Altertum entnommenen klassischen Stücken finden sich aber auch die Texte der Dichtungen selbst. Beide Bändchen eröffnen einen Einblick in zwei wichtige Tragödien, deren Kenntnis auch für den Primaner sehr wünschenswert ist. Auch die weiteren Kreise Gebildeter werden daran eine ihre Bekanntschaft mit dem Altertum erweiternde Lektüre haben. — F. Schöningh, *Ausgaben deutscher Klassiker* fanden eine Fortsetzung in dem 36. Band: *Uhlands Ludwig der Baier.* Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von H. Schneider; 37. Band: *Die Nibelungen. Ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen* von *F. Hebbel.* Zum Schulgebrauch herausgegeben von C. Schmitt; 38. Band: *Schillers Don Karlos, Infant von Spanien.* Ein dramatisches Gedicht. Mit Einleitung und Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von M. Gorges. Diese Ausgaben, welche sich seit einer ganzen Reihe von Jahren gut eingebürgert haben, geben eine gute Anleitung zum eingehenden Studium der in ihnen behandelten Dichtwerke. Die Erläuterungen erscheinen in der Gestalt von Fußnoten und eingehenden Darstellungen. So verweisen wir auf den die Hebbelschen Nibelungen enthaltenden Band mit seiner sehr ausführlichen Würdigung des Schaffens des Dichters. Von besonderem Interesse ist hier auch die Inhaltsangabe von R. Wagners Ring des Nibelungen und der zur Vergleichung herangezogenen Brunhild von Geibel. So wird denn dieser Band dazu beitragen, das Verständnis der großen Hebbelschen Dichtung zu fördern, die neuerdings vielfach in den Kreis der Schullektüre hineinbezogen wird. — Das in ähnlicher Weise behandelte Uhlandsche Stück kann wohl für O III eine gute Verwendung finden, Schillers Don Karlos wird man wohl der Privatlektüre der Schüler zuweisen. — Parallel mit Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker geht die demselben Verlage angehörende Sammlung: *Ausgaben ausländischer Klassiker mit Erläuterungen*, von der uns Band XI zugegangen ist: *Homers Ilias* nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von J. H. Voß für den Schulgebrauch verkürzt und eingerichtet von J. A. Kilb. Nach einer allgemeinen Einführung in die homerischen Dichtungen bietet der Herausgeber eine Auswahl aus dem Epos, welche eine völlige Übersicht über den Hauptinhalt und die Entwickelung desselben ermöglicht. Er suchte dabei sich an die erste Übersetzung der Odyssee von Voß anzuschließen,

in der Voß, wie der Herausgeber sagt, „den Geist des Forschers und Gelehrten mit dem des nachschaffenden Künstlers aufs schönste zu vermählen verstand“. So schuf der Herausgeber ein Seitenstück zu der in demselben Verlage früher erschienenen Ausgabe der Odyssee. — Von den Ergänzungsbänden zu Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen erschienen neuerdings: VII: *Poesie und Prosa aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert* von F. Weicken und VIII: *Der Schwäbische Dichterkreis* von Chr. A. Ohly (Lyrische und epische Gedichte, ausgewählt und erläutert). Das erstere Bändchen bietet ähnlich wie das betreffende Heft in der Auswahl von Bötticher und Kinzel eine ganze Anzahl von Proben aus den Dichtungen der genannten Jahrhunderte, dazu kurze Angaben über das Leben der herangezogenen Dichter und Schriftsteller sowie über ihre literarische Bedeutung. Das alles gehört in das Pensum der U I hinein. Die hier gebotene Auswahl ist reichhaltig und recht geeignet. Vielleicht hätte aus dem Simplicissimus noch etwas mehr entnommen werden können; dafür konnte vielleicht Lichtwer ganz fortfallen. — In dem den Schwäbischen Dichterkreis enthaltenden Bande ist von Uhlands Dichtungen nichts vertreten; eine Anzahl derselben ist ja den Schülern bereits vorher bekannt geworden. Im übrigen ist die Auswahl auch hier recht reichhaltig, und so bildet auch dies Buch eine recht willkommene Ergänzung der deutschen Lektüre. — Velhagen und Klasings *Sammlung deutscher Schulausgaben* ist durch 6 Bändchen vertreten: Lieferung 115, 116, 118, 119, 120 und 121. Die beiden ersten nennen sich *Deutsche Prosa*, Moderne erzählende Prosa, ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Porger, 6. und 7. Bändchen, enthaltend eine Erzählung von Pantenius (Um ein Ei), von Isolde Kurz (Die Humanisten, Die goldenen Träume), von Frida v. Bülow (Das Kind), Helene Böhlau (Die Ratsmädchen laufen einem Herzog in die Arme). Hier sind ganz treffliche Prosastücke geboten, deren Lektüre zur Bildung des Geschmacks nur förderlich sein kann. Allerdings wird der Schüler sie wohl nur zur Privatlektüre benutzen, dabei findet er dann auch die nötigen Erläuterungen. Indessen sind diese Hefte auch den weiteren Kreisen gebildeter Leser sehr zu empfehlen. — Lieferung 18 enthält eine *Anthologie mittelalterlicher Dichtungen, mit Benutzung der von Gustav Legerlotz veranstalteten Ausgaben* für den Schulgebrauch zusammengestellt von H. Löschhorn. Mit einem Abschnitt aus der Edda beginnend bringt Verf. sodann die Merseburger Zaubersprüche, das Hildebrandslied, Proben aus dem Heliand, dem Walthariliede, dem armen Heinrich, dem Parzival, Lieder und Sprüche aus Walther von der Vogelweide und als Anhang ein Lied Neidhards von Reuental. Erläuterungen bilden den Schluß. Über die zu treffende Auswahl kann man ja verschiedener Ansicht sein. Die hier vorliegende kann man als geschickt bezeichnen. Besonders hervorzuheben ist die geschmackvolle, gefällige Form der Übersetzungen, die das Büchlein zu einer angenehmen Lektüre macht. — Die 119. Lieferung ist ein *Hilfsbuch zu Homer*,

zum Gebrauch für die Lektüre der deutschen Odyssee und Ilias (Voß-Hubatsch) an Realgymnasien zusammengestellt von H. Muchau. Mit 24 Abbildungen. Dasselbe enthält alles das, was man bei einer Homerlektüre wissen muß. Es beginnt mit der Entstehung der Homerischen Epen, behandelt dann die Metrik und Poetik Homers, gibt den Inhalt der beiden Epen an, betrachtet die homerischen Götter und Helden, den Zusammenhang der homerischen Mythologie mit den Heldensagen der nordischen und orientalischen Völker, das Reich der Natur, die Kultur des homerischen Zeitalters, die Wiederentdeckung Trojas und der hellenischen Königsburgen durch Schliemann und Dörpfeld, die Bedeutung Homers für die griechische Dichtung und das griechische Volksleben, den Einfluß Homers auf die römische Dichtkunst, den Einfluß Homers auf die Neuzeit von der Renaissance bis auf Goethe. Man sieht, daß alle auf Homer bezüglichen Fragen zur Behandlung kommen. Die Darstellung ist übersichtlich und klar, die Abbildungen sind eine sehr willkommene Beigabe. Das Bändchen ist jedem zu empfehlen, der eine genaue Bekanntschaft mit den homerischen Epen erstrebt. — Die 120. Lieferung enthält *Oberon, Ein Gedicht in zwölf Gesängen von Ch. M. Wieland*, herausgegeben von E. von Sallwürk, eine für die Schullektüre berechnete Auswahl mit den nötigen Anmerkungen und Erläuterungen. — Die 121. Lieferung enthält *Annette von Droste-Hülshoff, Eine Auswahl aus ihren Gedichten*, herausgegeben von Schmitz-Mancy, im ganzen 45 Gedichte; voraus geht eine Darstellung des Lebens der Dichterin und eine Würdigung derselben.

Von einzelnen Erscheinungen nennen wir zuerst *Ödipus und sein Geschlecht. Fünf Tragödien von Äschylos, Sophokles, Euripides, übersetzt* von Donner. Neu bearbeitet von Wolf. Erster Teil: Text. Das Buch soll eine Ergänzung zu dem klassischen Lesebuch desselben Verf. bilden, auf welches wir früher bereits hingewiesen haben. Die fünf hier gebotenen Stücke sind Äschylos *Sieben gegen Theben*, Sophokles *König Ödipus*, *Antigone* und *Ödipus auf Kolonos*, Euripides *Phönissen*. Verf. will hier, wie er das auch in seinem klassischen Lesebuch anstrebte, eine Vertiefung des Verständnisses der griechischen Tragödie erreichen für diejenigen, die des Griechischen nicht kundig sind. Das Werkchen dient diesem Zwecke auch sehr wohl; es ist recht geeignet, in den griechischen Geist einzuführen. Ein zweiter Band, der demnächst erscheinen wird, soll Erläuterungen bringen. — *Parzival von Wolfram von Eschenbach, neu bearbeitet* von W. Hertz, erschien bereits in vierter Auflage. Die geschmackvolle Bearbeitung bzw. Übertragung erscheint sehr geeignet, das Interesse für die großartige Dichtung in weiteren Kreisen zu erwecken. — *Die Fabier*, Trauerspiel in fünf Akten von Gustav Freytag, in 6. Auflage erschienen, ist eine wohlfeile Schulausgabe, die wir zur Anschaffung für Schülerbibliotheken sehr empfehlen. Diese Römertragödie ist eine ganz vortreffliche Lektüre für die Schüler der höheren Klassen. — Daran fügen wir *Die Quitzows, Schauspiel in vier Akten* von E. v. Wildenbruch. Volksausgabe. Durch diese

ist das vaterländische Stück weiteren Kreisen zugänglich gemacht, was man nur begrüßen kann. — Von dem in diesen Berichten wiederholt empfohlenen Werke *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen* von G. **Frick** ist die zweite Abteilung: Schillers Dramen I (Die Räuber, Die Verschwörung des Fiesko, Kabale und Liebe, Don Carlos, Wallenstein) bereits in vierter durchgesehener und erweiterter Auflage erschienen. Die Sammlung gehört, wie schon oft betont, zu den trefflichsten Erklärungswerken; sie ist für den Lehrer eine wichtige Fundgrube für seine Vorbereitung auf den Lektüre-Unterricht. — Eine sehr zu empfehlende Gedichtsammlung, ganz besonders wohl für höhere Mädchenschulen geeignet, ist *Karl Kaisers Edelsteine deutscher Dichtung.* Für den Schulgebrauch neu herausgegeben von G. Götze und E. Wangerin, Sechste neubearbeitete Auflage. Das Buch, eine Zusammenstellung wertvoller lyrischer und epischer Gedichte, soll den Schüler bzw. die Schülerin durch die ganze Schule begleiten. Die Dichtungen sind nach Unter-, Mittel- und Oberstufe geordnet. Die Auswahl ist geeignet. Einige Angaben über das Leben der Dichter gehen voran. — Von Klassiker-Ausgaben ohne Erläuterungen nennen wir *Cottasche Hausbibliothek* 137 und 138: *Das kleine Heldenbuch von Karl Simrock* in 2 Bänden; 143: *Schillers Flucht von Stuttgart und Aufenthalt in Mannheim* 1782 bis 1785 von Andreas Streicher. Die geschmackvoll ausgestatteten Heftchen empfehlen sich von selbst. Die Erneuerung des Streicherschen Büchleins ist sehr zu begrüßen. Es sei allen Schillerfreunden, besonders auch der gereifteren Jugend empfohlen. — Von der *Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus* mit Lebensbeschreibungen, Einleitungen und Anmerkungen, begründet von W. Lindemann, zweite völlig neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von O. Hellinghaus, gingen uns die ersten 6 Bände zu: 1. Klopstocks Werke: Der Messias, Gedichte: Der Göttinger Dichterbund; Hölty; Voß; Fr. L. Graf zu Stolberg usw.; 2. Lessing: Gedichte, Fabeln in Prosa, Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise; Wieland: Oberon; 3. Ausgewählte Werke von Herder, Claudius, Bürger, Jean Paul; 4. Goethes Werke I (Gedichte, Aus dem westöstlichen Divan); 5. Goethes Werke II (Reineke Fuchs, Hermann und Dorothea, Achilles, Leiden des jungen Werther, Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand); 6. Goethes Werke III (Egmont, Iphigenie auf Tauris, Torquato Tasso, Faust). — Die äußerst geschmackvoll ausgestatteten, auch mit guten Bildern geschmückten Bände eignen sich in der Tat sehr wohl für „Schule und Haus". Alle Teile bilden eine gediegene Lektüre, ganz besonders möchten wir aber auf diese recht abgerundete und passende Auswahl aus Goethes Werken aufmerksam machen, die wir auch SwS. 1906 S. 25 empfohlen fanden. Die allen Teilen hinzugefügten Anmerkungen werden den Lesern recht willkommen sein. — *Ernst Frhrn. von Feuchterslebens ausgewählte Werke.* Fünf Teile in einem Bande, herausgegeben von R. Guttmann. Mit des Dichters Bildnis und einem Briefe als Handschriftprobe. Nach einer sehr ausführlichen Dar-

stellung des Lebens des Dichters folgt eine Auswahl aus seinen Gedichten, in der die verschiedensten Gattungen derselben vertreten sind, Aphorismen (über Wissenschaft, Kunst, Leben), sodann ausgewählte Prosaschriften aus den mannigfachsten Gebieten (kritischer und nichtkritischer Art) und endlich „Zur Diätetik der Seele". Die erforderlichen Anmerkungen finden sich am Schlusse; dort ist auch ein Namenregister beigefügt. — Auch mit dieser trefflichen Ausgabe eines sehr zu schätzenden Schriftstellers hat sich der Hessesche Verlag ein großes Verdienst erworben. — *Franz Grillparzers Werke. Mit einer Skizze seines Lebens und seiner Persönlichkeit* von J. Minor und dem Bildnis des Dichters. Zweite Auflage. Die von dem berühmten Literaturforscher veranstaltete Ausgabe des bekannten Dichters, der sich auch in Deutschland einer sehr großen, immer steigenden Beliebtheit erfreut, stellt einen stattlichen Band dar, der für einen, man möchte sagen, beispiellos billigen Preis zu haben ist. Die mit eingehender Liebe geschriebene Darstellung des Lebens Grillparzers ist eine treffliche Einleitung; die Werke selbst umfassen 832 Seiten großen Formates. — Diese Ausgabe ist ganz besonders zu begrüßen. Sie sei allen Freunden der Grillparzerschen Muse aufs angelegentlichste empfohlen. — Ebenso wie die Auswahl aus Feuchterslebens Werken sind in Hesses Verlag erschienen *Dantes Werke. Das neue Leben. Die göttliche Komödie.* Neu übertragen und erläutert von R. Zoozmann. Mit einer Einleitung: Dantes Leben, seine Zeit und seine Werke, 6 Bildnissen, 15 Abbildungen und Skizzen, einer Bibliographie: Dante in Deutschland, Proben von 52 deutschen Übersetzungen und mehreren Beigaben. Vier Teile in einem Bande. Die Übertragung des bekannten Übersetzers beschränkt sich nicht allein auf die Göttliche Komödie, sondern sie bringt auch Dantes Erstlingswerk: *Das neue Leben.* Hier hat man auf einem verhältnismäßig kleinen Raume alles, was man zur genaueren Einführung in die Werke des großen Florentinischen Dichters braucht. Eine ganz besondere Bedeutung messen wir dem Abschnitt: Bibliographie und Dante in Deutschland bei. Da finden wir auch ein Verzeichnis der wichtigsten Dantewerke. Auch die Proben aus den zahlreichen Übersetzungen des Dichters sind von großem Interesse. — Hieran reihen wir die Erwähnung noch einiger anderer Ausgaben bzw. Übersetzungen von Dichtungen und Schriftwerken. Zuerst dreier auf Horaz bezüglicher. *Die Lieder des Horaz. Sinngemäß frei in deutsche Reime übertragen* von B. Abelmann. Es liegt hier eine Frucht langjährigen Horazunterrichts in der Prima vor. Sowohl der, welcher nicht selbst seinen Horaz in Urtext gelesen hat, wie auch der, welcher sich mit der Horazischen Muse bekannt machen will, wird Genuß von der Lektüre des Büchleins haben; der erstere lernt die ihm von früher her wohlbekannten Gedichte hier in einem neuen, gefälligen Gewande kennen, der letztere merkt es kaum, daß er Übersetzungen vor sich hat. Die antiken Versmaße mied Verf., weil sie ihm zu sehr gekünstelt und fremd erschienen, auch die reimlose Umdichtung erschien ihm nicht geeignet, so entschloß

er sich denn zum Reime, welcher uns Deutschen doch immer am geläufigsten ist. Die Übersetzungen lesen sich sehr gut. Alles, was dem Leser zur Erklärung der Dichtungen nötig ist, findet man in dem Buche vor. Jedem Gedicht ist ein kurzer Gedankengang vorausgeschickt, ein am Schlusse hinzugefügtes Namensverzeichnis gibt über alle vorkommenden Persönlichkeiten, Orte usw. die erforderliche Auskunft. — *Ausgewählte Oden des Horaz in modernem Gewande*, Übersetzungen von E. Bartsch, bietet eine Übertragung von im ganzen 53 Oden, aus allen vier Büchern entnommen, ebenfalls in freierer Form, ebenfalls in gereimten Versen. Die Sammlung wendet sich wie die vorhin genannte an einen weiteren Leserkreis, der sich mit der Horazlektüre zu beschäftigen wünscht. Der Verf. beherrscht die Form sehr und hat mit großem Geschick übertragen. Einzelne seiner Übertragungen hatte schon Menge in sein bekanntes Buch aufgenommen, allerdings mit einzelnen Änderungen. Hier legt nun Verf. seinem Leserkreise seine Übersetzungen in ihrer ursprünglichen Form vor. Auch dies Büchlein empfehlen wir sehr. Möge es an seinem Teile dazu beitragen, daß der Sinn für die Horazischen Oden auch in den Kreisen belebt werde, die des Lateinischen nicht mächtig sind. — E. Stemplinger, *Das Fortleben der Horazischen Lyrik seit der Renaissance*. Mit 9 Abbildungen im Text, ist eigentlich eine sehr eingehende, gründliche literarhistorische Studie, die wir aber deshalb auch hier erwähnen, weil darin eine große Zahl von Stellen aus Übersetzungen zur Anführung gelangen. Der allgemeine Teil des Werkes betrachtet zuerst die Vorarbeiten über das Fortleben Horazischer Lyrik, sodann Horaz in der Weltliteratur, Horaz im Roman und Drama, Parodien und Travestien zu Horaz, Horazische Oden in der Musik, Horaz in der Kunst. Der besondere Teil geht die einzelnen lyrischen Dichtungen des alten Römers durch und weist ihre Beziehungen zu neueren literarischen Erzeugnissen bzw. ihre Übersetzungen nach, mit einer großen Fülle von literarischen Angaben und Nachweisen. Wir haben hier einen überaus wertvollen Beitrag zur Horazliteratur vor uns, aber nicht nur für diese ist er von Bedeutung, sondern er wirft auch interessante Streiflichter auf die Literaturen anderer Völker, insofern sie mit Horaz Fühlung hatten und aus ihm schöpften. Noch erwähnen wir, daß die Kompositionen Horazischer Lieder auch in ihren Noten wiedergegeben sind. Jedem Horazfreunde können wir das interessante Werk nur aufs wärmste empfehlen. — Von C. Bardt, *Römische Komödien, deutsch*, erschien im Berichtsjahr Band 2, enthaltend drei Stücke von Plautus (der Gefangene, der Bramarbas, der Schiffbruch) und eines von Terentius (der Selbstquäler). Wir haben auf den ersten Band dieser vortrefflichen feinsinnigen Verdeutschungen eines gründlichen Kenners der römischen Literatur früher bereits hingewiesen. Die Verdeutschungen zeigen gereimte Verse in einer eleganten, sich angenehm lesenden Sprache. Man kann das Erscheinen des zweiten Bandes nur sehr begrüßen. Die weiteren Kreisen gebildeter Leser sonst etwas fremden lateinischen Lust-

spiele werden ihnen dadurch nahe gebracht, und sie sind dessen wohl wert, bekannter zu werden. — *Homers Ilias, deutsch* von H. G. Meyer, hat in dem Literaturbericht der bekannten Zeitschrift „Nord und Süd“ eine überaus günstige Beurteilung gefunden. Diese Übersetzung, welche nach jener Beurteilung künstlerische Sicherheit bekundet, wendet sich in erster Linie an den großen Kreis derjenigen gebildeten Leser, die einen tieferen Einblick in die antike Dichtung gewinnen wollen. Und für solche Leser ist denn auch die formvollendete, das Original im Sinn und Geist trefflich wiedergebende Übertragung ganz besonders geeignet. Noch bemerken wir, daß das Buch mit 24 künstlerisch ausgeführten Kopfleisten geziert ist. Das Werk kann so recht ein Buch fürs deutsche Haus werden. Von demselben ist auch eine einfacher gehaltene Schulausgabe erschienen, welche der Jugend sehr zu empfehlen ist. — *Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung für Lehranstalten ohne griechischen Unterricht und für gebildete Laien* im Verein mit K. Haase, A. Hemme, L. Martens, E. Maurer, W. Päpke, K. Schirmer herausgegeben von G. Michaelis. Teil I: Prosaiker, bietet eine Auswahl von Stellen aus Herodot, Thucydides, Plutarch, Plato, Aristoteles und Demosthenes. Der Herausgeber geht davon aus, daß die antike klassische Literatur einen ganz bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung der Geistesentwickelung aller Völker, so auch des deutschen, ausgeübt hat. Der Geistesinhalt des Altertums muß allen gebildeten Kreisen nahe geführt werden, auch denen, die nicht philologisch gebildet sind, d. h. die kein Griechisch können. Solche Übertragungen, wie sie hier die Mitarbeiter mit dem Herausgeber bieten, sind hierzu sehr wohl geeignet. Ein Buch wie dieses sollte an den Realanstalten geradezu als Schulbuch in Gebrauch genommen werden, damit die Schüler derselben in den Geist des Altertums eingeführt werden. — *Ein Menschenleben. Alltagsbriefe unserer Klassiker.* Ausgewählt und eingeleitet von W. Miessner. Hier haben wir nicht eine wissenschaftlichen Zwecken dienende Briefsammlung vor uns, sondern eine für die edlere Unterhaltung bestimmte. Es liegen vor Briefe von Hamann, Wieland, Klopstock, Herder, Lessing, Goethe, Schiller und Jean Paul. Alles was in den Briefen behandelt wird, hat Anspruch auf allgemeines Interesse. Es ist dies nicht ein Schulbuch, sondern ein Buch für das Haus und die Familie. Man ersieht aus demselben, wie auch unsere großen Geister menschlich gefühlt und gedacht haben, wie wir ihnen als Menschen nahe stehen. Das Buch ist so recht dazu geeignet, unsere Klassiker volkstümlich zu machen. —

Es kommen hier noch einzelne Erscheinungen in Betracht: H. Drees, *Deutsche Festspiele*, sechs zur Aufführung durch Schüler geeignete vaterländische Stücke, enthaltend: 1. Deutschlands Sachsenkaiser, 2. Die Hohenstaufen, 3. Der deutsche Freiheitstraum und seine Erfüllung, 4. Deutschland zur See, 5. Junge Helden, 6. Des deutschen Jünglings Werdegang. Entstanden sind diese Festspiele auf die von der 6. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen im Jahre 1889 gegebene Anregung. Die Stücke zeigen

abwechselnd Deklamationen und Chorgesänge. Wir halten diese von warmer Vaterlandsliebe getragenen, in der sprachlichen Form einfachen Dichtungen für Aufführungen recht geeignet. — *Platos Philosophie in ihren wesentlichsten Zügen durch ausgewählte Abschnitte aus seinen Schriften dargestellt* von G. Schneider (Bücher der Weisheit und Schönheit, herausgegeben von Jeannot Emil Freiherr von Grotthuss), gliedert sich nach einer die vorsokratische Philosophie der Griechen, die Sophistik, Sokrates und Platos Leben und Lehre enthaltenden Einleitung in die Abschnitte: 1. Die Sophistik; 2. Die Sokratisch-Platonische Lehre; 3. Das Menschheitsideal. Hier werden nun in den einzelnen Teilen einschlägige Stücke aus Platonischen Schriften in guten Übersetzungen gegeben, auch alles das wird hinzugefügt, was zum Verständnis der Platonischen Lehren erforderlich ist, kurz, wir haben hier eine treffliche Einführung in die Platonische Philosophie, recht geeignet für gebildete Kreise. — F. Th. Vischer, *Shakespeare-Vorträge.* Erster Band: Einleitung. Hamlet, Prinz von Dänemark. Zweiter Band: Macbeth, Romeo und Julia. Beide Bände in zweiter Auflage. — In diesem Werke hat der Sohn die eingehenden und geistvollen Ausführungen seines Vaters, des berühmten Ästhetikers, weiteren Kreisen zugänglich gemacht. Voran geht eine sehr ausführliche Gesamteinleitung zu Shakespeares Werken. Die Übersicht über die wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiete der Shakespeare-Erklärung ist unter Mitarbeit von L. Morsbach bis auf die neueste Zeit fortgeführt. Die meisterhaften Erklärungen, von denen uns hier die beiden ersten Bände vorliegen, werden allen Shakespeare-Freunden angelegentlichst empfohlen. Sie geben auch eine gute Gelegenheit, einen Einblick in die Geistesarbeit des großen Ästhetikers zu tun. — *Herder-Worte,* ausgewählt und mit Einleitung versehen von A. von Winterfeld, hebt dasjenige aus Herders Schriften heraus, was für unsere Zeit bedeutungsvoll und deshalb am Platze ist, und zwar in drei Abschnitten: 1. Pädagogisches; 2. Betrachtungen; 3. Gedichte. Im ganzen finden wir in dem Hefte 152 Prosastellen, welche die allerverschiedensten Gegenstände behandeln; es ist das eine Auslese aus der reichen Fülle seiner Gedanken, die auch das heutige Leben bespiegeln, welche den Beweis liefert, daß Herder auch heute noch fortlebt, auch noch mit unserer heutigen Zeit mitfühlt. So hat der Herausgeber das herausgeschält aus der großen Fülle der Werke Herders, was einen bleibenden Wert hat. Dieses Herder-Lesebuch ist jedenfalls sehr zu empfehlen. —

Hier müssen wir noch eines eingehenden Erläuterungswerkes Erwähnung tun, was der Nibelungenlektüre dient: *Richard von Muths Einleitung in das Nibelungenlied.* Zweite Auflage. Herausgegeben mit des Verfassers Nachträgen und mit literarischen Nachweisen bis zur Gegenwart von J. W. Nagl. Die erste Auflage war im Jahre 1877 erschienen. Seitdem hat nun die Nibelungenforschung so manche Fortschritte zu verzeichnen, und da hat sich der Herausgeber, unter Wahrung der Eigen-

heiten des Muthschen Werkes, der dankbaren Aufgabe unterzogen, die notwendigen Änderungen und Ergänzungen hinzuzufügen. Der Stoff wird in drei Hauptabschnitten behandelt: I. Die Sage; II. Überlieferung und Entstehung; III. Ethisches und Ästhetisches. In dem 501 Seiten umfassenden Werke bleibt keine Seite der Nibelungenforschung und -Erklärung unberührt, und zwar wird die reichhaltige (in ihren Hauptwerken in der Einleitung angegebene) Literatur aufs ausgiebigste benutzt. Wir haben hier ein Buch für den Studierenden und Forscher vor uns.

3. Poetik. Metrik.

L. Hoff und W. Kaiser, *Abriß der Rhetorik und Poetik*, zweite Auflage, bearbeitet von H. Werneke, gehört zum Teil in die Aufsatzlehre hinein, weil Anweisungen und Regeln gegeben werden für die Abfassung von Aufsätzen (Arten des Aufsatzes, über die Auffindung und Anordnung des Stoffes, Schema für Dispositionen u. a.). Im ersten Teile handelt das Heftchen vom Stil und den verschiedenen Arten der sprachlichen Figuren, die auch an Beispielen erläutert werden. Die Arten und Formen der Dichtkunst werden erklärt und erläutert. Das Büchlein ist ein ganz brauchbares Hilfsmittel, aus dem der Schüler mancherlei Nützliches lernen kann. — F. Kauffmann, *Deutsche Metrik nach ihrer geschichtlichen Entwickelung*. Neue Bearbeitung der aus dem Nachlaß A. F. C. Vilmars von C. W. M. Grein herausgegebenen „Deutschen Verskunst". Zweite Auflage. Vor einem Jahrzehnt etwa erschien die erste Auflage dieser neuen Bearbeitung; in dieser wie auch in der vorliegenden zweiten hat der Herausgeber alle inzwischen erschienenen Studien zur Metrik benutzt. Die althochdeutsche sowohl wie auch die neuhochdeutsche Metrik wird in ihren wichtigsten Gesetzen eingehend behandelt, unter Heranziehung einer großen Zahl geeigneter Beispiele. Ganz besonders geeignet erscheint das Werk für den Studierenden der Germanistik. Er erhält hier eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Übersicht über die gesamte deutsche Metrik. — F. Saran, *Deutsche Verslehre*, bildet den dritten Teil des dritten Bandes des Handbuchs des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von A. Matthias. Den Standpunkt, welchen Verf. bei der Bearbeitung seines Gegenstandes eingenommen hat, kennzeichnet er in seinem Vorwort. Er hat vor allem versucht, mit dem Gedanken Ernst zu machen, daß nur das vollkommen sinn- und stilgemäß vorgetragene, vom Ohr unbefangen aufgefaßte, lebendige Kunstwerk Gegenstand der Verslehre sei. Dazu war erforderlich, den Begriff der Verslehre „weit über die herkömmlichen Grenzen auszudehnen, ja eigentlich neu zu fassen". Den Weg dazu habe C. Sievers gezeigt. Die deutsche Verslehre stehe seit den siebziger Jahren unter dem Einfluß der Phonetik, griechischen Rhythmik, Musikwissenschaft und romanischen Metrik. Unbedingt notwendig sei es, Verse mit dem Ohr aufzufassen, sie nach dem Klange, ohne den Umweg übers

Papier zu analysieren und nach dem Vortrage zu beurteilen. Der inhaltreiche Band gliedert sich in drei Hauptabschnitte: A. Die Schallform der prosaischen Rede; B. Die Schallform der metrischen Rede; C. Zur Geschichte der deutschen Verskunst. Eine genauere Betrachtung des umfangreichen Werkes würde über den Rahmen dieser Berichte weit hinausgehen. Angezeigt fanden wir das Buch MhS. VI, 403; LL. 1907, 1, 114 ff. Der letztere Beurteiler ist mit dem Verf. nicht recht einverstanden. Er erklärt, manches sei noch unklar, es fänden umständliche Auseinandersetzungen statt (so S. 205—211). Man solle lieber bei der Lachmannschen Erklärung der Nibelungenverse bleiben. — K. Tumlirz, *Poetik.* I. Teil: *Die Sprache der Dichtkunst.* Die Lehre von den Tropen und Figuren desselben Verfassers, fünfte erweiterte Auflage, führt den Leser sicher durch das ganze Gebiet der dichterischen Sprache und ihrer Kunstmittel, sowie durch die Verslehre. Die zahlreich angeführten Beispiele fördern das Verständnis. Das Buch wird bei seiner Reichhaltigkeit kaum als Hilfsmittel für die Schule Verwendung finden, es ist aber für ein eingehendes Privatstudium sehr geeignet und zu empfehlen, namentlich auch als Nachschlagebuch, wenn man sich über irgend etwas, was in dies Gebiet hineingehört, genauer unterrichten will. — W. Wackernagel, *Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akademische Vorlesungen.* Herausgegeben von L. Sieber. Dritte Auflage. Die erste, von L. Sieber besorgte Ausgabe des höchst wertvollen Buches war im Jahre 1873 erschienen; diese dritte ist ein Werk J. Wackernagels. Jene Vorlesungen des berühmten Germanisten gehören in den Beginn seiner akademischen Lehrtätigkeit hinein. Wir müssen es uns hier versagen, auf das gediegene Buch genauer einzugehen, dessen Erneuerung im Interesse der weiten Kreise derer, die sich mit dem Studium der deutschen Sprache beschäftigen, nur mit großer Freude zu begrüßen ist. Nach Gebühr gewürdigt fanden wir es ZöG. 1907, S. 893 f. — G. Schmidt, *Uhlands Poetik*, enthält eine Darstellung der Gesetze und Formen der Poesie auf Grund von Uhlands Schriften. Eine solche ist um so mehr am Platze, als sich Uhland bekanntlich sehr viel mit den verschiedenartigsten Forschungen, auch auf diesem Gebiete, beschäftigt hat. Wir erinnern nur an seine Studien über die Volkspoesie. Verf. sagt mit vollem Recht: „In der Poesie des deutschen Mittelalters wurzelte Uhland mit seinem Dichten und Denken“. Er unternahm nun einen Versuch, die Aussagen Uhlands über die Poesie zu einem übersichtlichen Ganzen zu ordnen und diese Poetik zu seiner Poesie in Beziehung zu setzen. So ist denn das Heftchen nicht allein als eine Darstellung der Poetik von Interesse, sondern auch als sine Studie zu Uhland.

4. Jugendschriften.

Ratgeber für Schüler-Bibliotheken. Im Auftrag des Badischen Lehrervereins herausgegeben von den Jugendschriften-Ausschüssen in Mannheim,

Karlsruhe, Lahr, enthält zunächst einen Aufsatz: *Die Jugendschriftenauswahl* von O. Fritz. Hauptgrundsatz ist dem Verfasser: Ein gutes Jugendbuch erkennt man an seinem künstlerischen Wert. Die Auswahl der Jugendschriften ist ihm eine Sache des eigenen künstlerischen Geschmacks, der psychologischen Einsicht und des pädagogischen Taktes. Gute Sachen müssen so oft beschafft werden, daß sie längstens in Jahresfrist (besser in kürzerer Zeit) alle Kinder zu lesen bekommen. Vom Bruchstücklesen des Schulbuchs sollen die Kinder zum vollwertigen Genuß angemessener Werke unserer großen nationalen Literatur hingeleitet werden. — Der Aufsatz: *Die Schülerbibliothek* von K. Lauer erörtert die bei der Zusammenstellung derselben zu beobachtenden Grundsätze. Dann folgt ein *Normalverzeichnis für die Schülerbibliotheken der Volksschulen.* Am Schlusse finden wir einige Bemerkungen über künstlerischen Wandschmuck. — Das Büchlein ist in der Tat ein praktischer Ratgeber. —

Von Unterhaltungsschriften nennen wir: *Deutsche Bücherei*, Band 85: *Japanische Erzählungen und Märchen* von H. Haas, jetzt recht zeitgemäß, weil das Volk des fernen Ostens so sehr im Mittelpunkte des Interesses steht. Das Büchlein führt so recht in das Leben und Denken der Japaner ein. — Heinrich Hansjakob, *Ausgewählte Erzählungen* in 5 Bänden (1. Band: Waldleute; 2. Band: Erzbauern; 3. Band: Der steinerne Mann von Hasle; 4. Band: Meine Madonna; 5. Band: Erinnerungen einer alten Schwarzwälderin, Kleine Geschichten). Auf die Schriften des gemütvollen Schwarzwälder Erzählers, der so recht volkstümlich zu plaudern weiß und mit richtigem klaren Blick alle Verhältnisse anschaut und wiedergibt, haben wir bereits wiederholt hingewiesen. Allen Freunden seiner Muse wird diese hübsch ausgestattete und dabei recht wohlfeile Auswahl aus seinen anregenden Erzählungen willkommen sein. — Von dem vortrefflichen, oft empfohlenen Buche *Jugenderinnerungen eines alten Mannes* (Wilhelm von Kügelgen) ist eine Geschenkausgabe erschienen. Mit einer Photogravüre und 16 Abbildungen nach Gemälden, Zeichnungen und Stichen und einem ausführlichen Vor- und Nachwort. Es bedarf wohl nur dieses Hinweises.

III. Literaturgeschichte.

Wir wenden uns zuerst solchen Erscheinungen zu, welche der Schule dienen sollen. K. Cornelius, *Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte in Fragen und Antworten mit Angabe des Inhalts und des Grundgedankens der Dichtungen.* Verf. hat das Buch zu Wiederholungen in der Literaturgeschichte bestimmt. Nach einem einleitenden, in 33 Fragen die Poetik behandelnden Abschnitte führt uns der Verf. an der Hand seiner im ganzen 579 Fragen durch das Gebiet der ganzen Literaturgeschichte von den ersten Anfängen bis auf die neuere Zeit. Die Antworten sind zum Teil recht ausführlich, weil sie häufig eine genaue Gliederung der in Rede

stehenden Dichtungen enthalten. Auf diese Weise erhält der Leser in der Tat eine gründliche Einführung in die Dichtwerke und ihren inneren Zusammenhang. Die Gliederungen dienen zugleich auch sehr wohl dem Aufsatzunterricht. Das Buch wird ja wohl nie als Schulbuch benutzt werden. Es kann, und dazu hat es der Verf. ja auch bestimmt, nur dem Privatstudium dienen, namentlich solchen, die eine mündliche Prüfung in der deutschen Literaturgeschichte abzulegen haben und sich auf dieselbe vorbereiten wollen. Aber auch abgesehen davon dürfte es eine ganz gute Verwendung finden als literargeschichtliches Lese- und Nachschlagebuch, obgleich diesen Zweck auch ein Hilfsbuch ohne die Fragestellungen erfüllen könnte. — E. Deile, *Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur mit angefügten Antworten.* Ein Hilfsmittel *für Unterricht und Studium.* Erster Teil: Die deutsche Literaturgeschichte bis zur Reformationszeit; Zweiter Teil: Die deutsche Literaturgeschichte seit der Reformationszeit; Dritter Teil: Poetik; alle drei Teile in zweiter Auflage. Dies Werk, welches wir früher bereits erwähnt haben, ist dem vorigen sehr ähnlich. Der erste Teil beantwortet 221 Fragen, der zweite 288, der dritte 176. Alle einschlägigen Gebiete kommen in den Antworten zur Behandlung in einer übersichtlichen Weise. Jedenfalls kann man auch nach diesem Buche sehr wohl Wiederholungen in der Literaturgeschichte anstellen und zwar bis auf die Jetztzeit, denn auch die neuesten Erscheinungen sind berücksichtigt. Reichliche Literaturangaben regen überdies zu genauerer Beschäftigung an. — E. Fischer, *Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in Seminaren und höheren Schulen, sowie für die Fortbildung des Lehrers*, dritte verbesserte Auflage, stellt in kurzer Fassung das Leben der wichtigsten literargeschichtlichen Persönlichkeiten dar und geht auch auf den Inhalt der bedeutendsten Dichtungen ein. Verf. strebt bei seiner Darstellung ganz besonders nach Übersichtlichkeit. Die wichtigsten Richtungen in den einzelnen Literaturepochen werden in ihren Grundzügen genau gekennzeichnet. Ganz besonders wird das Buch für das Privatstudium benutzt werden können; seiner ganzen Anlage nach ist es weniger als Schulbuch geeignet. Namentlich hat Verf. auch auf die Vergleichung von Dichtungen Wert gelegt; das ist auch in der Tat für das Verständnis sehr förderlich. Auch dieses Wiederholungsbuch führt bis auf die neueste Zeit. — E. M. Hamann, *Abriß der Geschichte der deutschen Literatur.* Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet. Fünfte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Einer durchgreifenden Änderung hat der Verf. sein Buch namentlich insofern unterzogen, als er es bis auf die neueste Zeit fortgeführt hat. Mußte sich doch allmählich die Darstellung der Geschichte der Literatur nach der zweiten Blütezeit immer mehr Raum erobern. Wird sie doch auch auf den höheren Schulen wenigstens bis zu einem gewissen Grade verlangt. Dies Buch ist ja, wie wir in einem früheren Bericht bereits sahen, ein Auszug aus der Literaturgeschichte von Brugier, einem von einem Katho-

liken verfaßten Werke. Aber das ursprüngliche Buch ebenso wie der von Hamann bearbeitete Auszug ist durchaus objektiv, was wir u. a. bei der Würdigung Luthers als Kirchenliederdichter erkennen. Ab und zu merkt man ja wohl den konfessionellen Standpunkt des Bearbeiters heraus, aber das tut der Objektivität des Buches keinen Eintrag. Ganz besonders geeignet erscheint es uns zur Selbstbelehrung. Dazu sei es angelegentlich empfohlen. — K. Kretschmer, *Geschichte der deutschen Nationalliteratur.* Nebst einer Poetik. Für höhere Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, höhere Mädchenschulen und zum Selbstunterricht. Mit Abbildungen. Verf. hatte bei Abfassung seines Buches in erster Linie an solche Lehrkräfte gedacht, die noch wenig Erfahrung im deutschen Unterrichte besitzen. Aber auch für Schüler und Schülerinnen ist es berechnet, ihnen soll es zur Wiederholung und Befestigung des Gelernten dienen. Verf. ging namentlich darauf aus, das wirklich Wertvolle darzustellen und zu behandeln. Bei der klassischen Literatur galt ihm besonders viel der Aufbau der Dramen und Epen. Den einzelnen Abschnitten sind Aufgaben hinzugefügt, welche einer Vertiefung in die Dichtungen dienen und geeignete Vorwürfe zu Aufsätzen bieten. Ein Anhang behandelt Shakespeare, den wir ja fast zu unserer Literatur zu rechnen gewöhnt sind. Die Abschnitte über die Poetik geben eine gute Übersicht. Ganz besonders wichtig sind die Angaben über Jugendschriften und deren Verfasser. Das ganze Werk ist durchaus praktisch angelegt; man sieht, daß es aus einer reichen Erfahrung heraus geschrieben sein muß. Die zahlreichen Bildnisse der Dichter sind eine sehr willkommene Zugabe. — Weichers *Deutsche Literaturgeschichte* für höhere Schulen und zum privaten Studium. I. Teil: Bis zum Ausgange der klassischen Periode, bearbeitet von E. Gutjahr, H. Draheim, O. Künzel, R. Riemann; mit 10 Vollbildern. II. Teil: Das neunzehnte Jahrhundert. Zunächst für Oberprimaner und Studierende dargestellt von R. Riemann. Den ersten Teil denken sich die Verfasser als Hilfsmittel in der Schule verwendet, und zwar erstrebten sie vornehmlich eine Behandlung vom ästhetischen Standpunkte aus. Von der neuesten Literatur sehen sie ab, weil man dieselbe noch nicht zum Gegenstande des Unterrichts machen könne. Wenn der zweite Teil nun Bilder aus der neueren und neuesten Literatur bietet, so sollen diese dem Privatstudium des mit dem Zeugnisse der Reife entlassenen Primaners dienen, der damit die Zeit zwischen der Schule und dem Beginn der Universitätszeit ausfüllen soll. Das stimmt nun mit den neuesten preußischen Lehrplänen nicht überein, die doch eine gewisse Beschäftigung mit der neueren Literatur bereits in der Prima vorschreiben. Die Beurteilung unseres Buches in dem Aufsatz von K. Kinzel, ZG. 61 S. 358 ff. fällt ungünstig aus, es wird ihm der Vorwurf gemacht, daß es viele Irrtümer enthalte, es sei auch ganz ungeeignet für die Schule. Auch uns erscheint es im Vergleich zu manchen recht bewährten Hilfsmitteln (wir denken an Klee, dessen Lehrbuch auch der Verf. unseres Werkes wenigstens nach der wissenschaft-

lichen Seite hin volle Gerechtigkeit widerfahren lassen, und Kluge) nicht besonders praktisch. — *Tabellen zur deutschen Literaturgeschichte.* Für Wiederholungen, Prüfungen, Nachschlagen usw. von Germanicus bietet auf dem geringen Raume von 40 wenig umfangreichen Seiten den ganzen literargeschichtlichen Stoff in kurzer tabellarischer Form. Das ist so ein kleines Büchlein, welches man auf seinem Schreibtisch haben kann, und zu dem man greift, wenn man über irgendeinen Punkt oder eine Persönlichkeit aus der Literaturgeschichte Auskunft haben will. Das ausführliche Namenregister erleichtert die Benutzung. Bei den einzelnen Dichtern findet man die wichtigsten erforderlichen Daten. — K. Ludwig, *Heimatskarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namenverzeichnis.* Für Schulzwecke entworfen. „Die Karte ist in erster Linie als Behelf beim Unterrichte in der Literaturgeschichte für die Hand der Schüler gedacht, für welche eine übersichtliche Zusammenstellung dieser Art ein schon lange gehegtes Bedürfnis war.“ Ob das gerade ein Bedürfnis war, darüber kann man verschiedener Ansicht sein; wird doch das hier Einschlägige bei den literargeschichtlichen Besprechungen den Schülern schon vermittelt. Eines ist aber sicher: es ist ein sehr gutes Hilfsmittel zur Orientierung, und als solches verdient es entschieden Beachtung. Das Orts- und Namenverzeichnis verweist sehr praktisch auf die Karte. Das Büchlein ist um so mehr zu empfehlen, als der Preis nur gering ist. — Von anderen, nicht für die Schule bestimmten literaturgeschichtlichen Werken nennen wir A. Biese, *Deutsche Literaturgeschichte.* In zwei Bänden. Erster Band: Von den Anfängen bis Herder. Mit Proben aus Handschriften und Drucken und mit 36 Bildnissen. Wir besitzen ja eine ganze Anzahl von vortrefflichen Darstellungen der deutschen Literaturgeschichte, welche besonderen Zwecken dienen und in ihrer Art sich großer Beliebtheit erfreuen. Dieses von dem Verf. schon seit längerer Zeit geplante und bearbeitete Buch sollte nun eine Lücke ausfüllen, die vorhanden schien, es sollte recht volkstümlich sein. Es wendet sich an die weitesten Kreise gebildeter Leser, die ja heutzutage, wie für geistige Interessen überhaupt, so namentlich auch für die Darstellung der vaterländischen Literatur viel Sinn haben. Verf. gibt nun nicht etwa nur eine Geschichte der Literatur in ihrer Entwickelung, sondern er will seine Leser besonders auch mit den wichtigsten Werken der Literatur bekannt machen, sie in dieselben einführen. Diesem Zwecke dienen zahlreiche Proben, die er einflicht und die die Darstellung sehr beleben. Ist doch der Inhalt der Werke für den, der sich mit Literaturgeschichte beschäftigen will, die Hauptsache, die geschichtlichen Angaben bilden nur den Rahmen. Um seinen Zweck desto besser zu erreichen, hat Verf. ein besonderes Gewicht auf eine gründliche Besprechung der Hauptwerke gelegt. Nach solchen Gesichtspunkten und Grundsätzen ist das Werk bearbeitet; das sieht man auch überall, wo man den bisher erschienenen ersten Band prüft. Es ist ein Buch so recht fürs Haus und für die gebildete Familie, aber auch sehr geeignet für den gereifteren Schüler, der

seine im Unterricht gewonnene Kenntnis von literargeschichtlichen Dingen vertiefen und befestigen will. Eine sehr wertvolle Beigabe sind die Nachbildungen von Handschriften und die Bildnisse. Alles das dient sehr der Veranschaulichung. Die Nachbildungen sind übrigens wohlgelungen, wie denn überhaupt die ganze Ausstattung des Buches vortrefflich ist. Das Werk fanden wir schon mehrfach äußerst günstig und zustimmend beurteilt, so PhS. 24, 172; MhS. VI, 537; LL. 1907, Heft 4, S. 105. Mit Spannung kann man dem wohl bald erscheinenden zweiten Bande entgegensehen, der ja seinem ganzen Inhalt nach den wichtigeren Teil ausmacht. Er soll bis zur neuesten Zeit fortgeführt werden. — Ein von langer Zeit her sehr bekanntes Werk ist neuerdings wieder aufgelegt: *Geschichte der poetischen Literatur der Deutschen* von Werner Hahn, bearbeitet von G. Kreyenberg, fünfzehnte Auflage, ergänzt bis auf die neueste Zeit. Wenn dieses Werk auch ursprünglich als Schulbuch gedacht und abgefaßt war, so haben wir es doch an dieser Stelle erwähnt, weil wir in ihm mehr ein recht zweckmäßiges Hausbuch sehen. Als solches hat es denn wohl auch seit einer langen Zeit vielfach gedient. Es ist zu begrüßen, daß es in einer den heutigen Anschauungen angepaßten Bearbeitung wieder erschienen ist, vor allem, was unbedingt nötig war, ergänzt bis auf die Gegenwart. — Zwei Werke beschäftigen sich ausschließlich mit der neueren deutschen Literatur: A. Bartels, *Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen.* Siebente verbesserte Auflage. Dieses aus Studien hervorgegangene Buch, welche in den „Grenzboten" erschienen, haben wir bereits in einem früheren Bericht empfohlen. Es handelt sich wesentlich um die Literatur seit 1850; diese wird in Gruppen dargestellt, welche sich aus der Betrachtung der wichtigsten sich geltend machenden Grundanschauungen ergeben. So kommt das Verwandte zum Verwandten. Alle neueren und neuesten Erscheinungen werden nach Gebühr gewürdigt, alle Seiten der Literatur werden ins Auge gefaßt, und so erhält man ein Gesamtbild von allen einschlägigen Erscheinungen, und zwar mit gründlichen literarischen Angaben. So haben wir hier ein auf gründlichen Studien und eingehender Sachkenntnis beruhendes Buch vor uns, welches zur Einführung in die neueste Literatur gute Dienste leistet, namentlich in die Werke. — R. M. Meyer, *Grundriß der neueren deutschen Literaturgeschichte.* Zweite vermehrte Auflage. Dieses Werk hängt aufs engste mit desselben Verf. Buch *Deutsche Literatur des neunzehnten Jahrhunderts*, auf welches wir im vorigen Bericht S. 51 hingewiesen haben, zusammen. — Der Grundriß gliedert sich in einen allgemeinen und speziellen Teil, der letztere wieder in 24 Kapitel, in denen die literarischen Erscheinungen ähnlich wie in dem vorhin genannten Buche nach Gruppen zusammengefaßt werden. Auch hier werden alle Seiten und Richtungen der Literatur beleuchtet, auch die Beziehungen derselben zur Philosophie, auch zur Musik, nicht minder auch zu ausländischen Literaturen, die ja nicht ohne Einfluß auf die deutsche Geisteskultur geblieben sind. Reichhaltige bio-

graphische Angaben und solche bibliographischer Art machen das Buch zu einem trefflichen Führer auf einem Gebiete, auf dem man sich bei der großen Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nicht gut selbst zurechtfinden kann. — Eine Übersicht ganz anderer Art bietet S. R. Nagel, *Deutscher Literaturatlas.* Die geographische und politische Verteilung der deutschen Dichtung in ihrer Entwickelung nebst einem Anhang von Lebenskarten der bedeutendsten Dichter. Auf 15 Haupt- und 30 Nebenkarten. Seit längerer Zeit war Verf. damit beschäftigt, die Beziehungen zwischen Landschaft und Literatur durch Karten zu verdeutlichen. Er wollte auf diesem Wege zeigen, welche Landschaften an dem Erscheinen der bedeutenderen Dichter und Denker Anteil haben und anderseits auch, welche Landschaften oder Städte zu gewissen Zeiten besondere Anziehungskraft für solche Geister gehabt haben. Da galt es denn nun, die Tatsachen nach gewissen Zeitpunkten zu gruppieren. So gewann er gewisse Gesichtspunkte. Er führte seine Kartenbilder nach denselben bis zum Jahre 1848; über dasselbe ging er nicht hinaus: schien es doch besonders schwierig, eine Bewertung noch lebender Dichter vorzunehmen. Bei der Auswahl der Dichter leistete ihm Goedekes bekannter Grundriß gute Dienste. Aber auch die Behandlung der geographischen Dinge bereitete mancherlei Schwierigkeiten, namentlich wegen der politischen Veränderungen, die im Laufe der Zeiten eintraten. Nach Überwindung aller jener und auch noch so mancher äußeren Schwierigkeiten gelang es dem Verf., eine nach landschaftlichen Gesichtspunkten geordnete Übersicht über die Entwickelung der deutschen Literatur zu geben, die für jeden Literaturfreund von Interesse ist; lernt er hier doch die Literaturgeschichte in ihren wichtigsten Erscheinungen einmal in ganz anderer Weise zusammenfassen und betrachten. Sowohl die allgemeinen, ganze Epochen der Literatur behandelnden Karten wie auch die am Schlusse hinzugefügten Lebenskarten der bedeutenderen Dichter geben ein höchst interessantes Bild.

Wir fügen die Erwähnung einiger Einzelschriften über literarische Persönlichkeiten und Schöpfungen hinzu: F. Arnold, *Das deutsche Volkslied.* Ausgabe A. Wenn auch im vergangenen Jahrhundert eine ganze Anzahl von Sammlungen von Volksliedern erschienen ist, so wollte der Herausgeber hier eine möglichst volkstümliche Auswahl bieten. Dieser seiner Auswahl, bei welcher er die verschiedenen Arten der Volkslieder berücksichtigte, fügte er eine ganze Reihe von Anmerkungen zu, die das Verständnis zu fördern bestimmt sind. Die vorliegende Ausgabe A ist für die Freunde des Volksliedes berechnet, während eine Ausgabe B Schulzwecken dienen soll, in zwei Teile getrennt, deren erster die Lieder enthalten soll, während der zweite die Abhandlungen enthält. Das Büchlein ist wohl geeignet, das Interesse und Verständnis für das Volkslied zu erwecken und zu fördern. — A. Feierfeil, *Peter Rosegger. Ein Bild seines Lebens und Schaffens.* Mit einem Bilde des Dichters und einem Textbilde (Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom deutschen Ver-

eine zur Verbreitung gemeinnützıger Kenntnisse in Prag.) — Wir empfehlen das mit Wärme geschriebene Heftchen allen Freunden des volkstümlichen sinnigen Dichters und seiner Muse. — H. Gerstenberg *An meine Freunde. Briefe von Hoffmann von Fallersleben.* Briefe sind eine der besten Quellen für eine genaue Kenntnis und Würdigung von Persönlichkeiten. So hat man denn schon von jeher gerade dem Briefwechsel namentlich großer und berühmter Menschen sein Augenmerk zugewendet. Aus den hier von Gerstenberg zusammengestellten Briefen von Hoffmann von Fallersleben lernt man nun den Dichter nach den verschiedensten Seiten kennen, jedenfalls bilden diese Briefe eine sehr willkommene Ergänzung des Bildes, welches man sonst von ihm kennt. Der Band enthält im ganzen 167 Briefe, die nach der Zeitfolge, nach den Zeitabschnitten in Hoffmanns Leben geordnet sind. Da tun wir einen Einblick in die so vielfachen freundschaftlichen Beziehungen, in denen er stand, einen Einblick in sein Gemüt, sein Herz, das so warm für das deutsche Vaterland schlug. — Ein Namenverzeichnis am Schlusse erleichtert die Benutzung des sehr empfehlenswerten Buches. — G. Klee, *Karl Simrock. Sein Leben und Schaffen.* Mit Simrocks Bildnis und einem Stammbuchblatt als Handschriftprobe (Sonderabdruck aus: Karl Simrocks ausgewählte Werke in zwölf Bänden, herausgegeben von G. Klee). Das 32 Seiten umfassende Heftchen aus der Feder des bekannten Literarhistorikers ist sehr geeignet, das Interesse für den viel zu wenig gewürdigten Schriftsteller und Forscher zu erwecken. Die übersichtliche und klare Darstellung gibt ein gutes Bild von der dichterischen und literarischen Tätigkeit des verdienstvollen Mannes. — W. Kosch, *Martin Greif in seinen Werken*, ist eine sehr zeitgemäße Würdigung dieses mit Recht sehr beliebten Dichters. Verf. hat sich in die Werke Greifs vertieft und nennt seine Schrift die Frucht seiner liebevollen Studien. Das erkennt man denn auch beim Lesen des inhalt reichen Heftes überall. Nach einer biographischen Einführung betrachtet Kosch zuerst Greifs Gedichte, sodann seine Dramen und Festspiele, zuletzt seine Prosa. Diesen Ausführungen folgt eine Gesamtcharakteristik. Das Büchlein wird durch ein Bildnis des Dichters geziert. — Martin Greif ist seit Jahrzehnten im deutschen Hause heimisch. Dies Schriftchen wird ihn dem deutschen Volke noch viel näher bringen. In diesem Sinne ist es mit Freude zu begrüßen. — W. Münch, *Jean Paul, der Verfasser der Levana* (Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme, herausgegeben von R. Lehmann, 1. Band). Die Reihe von Bänden, zu der die vorliegende Schrift gehört, hat den Zweck, das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungsgeschichte zu fördern. Dazu ist eine sorgfältige Durchforschung der Einzelerscheinungen notwendig, und hierzu wieder gehört es auch, die persönlichen Ursprünge und Beziehungen der großen Ideen und Systeme zur Klarheit zu bringen. Aus solchen Betrachtungen ist der Plan für dieses Werk erwachsen. Hier sollen die großen Pädagogen ihrer Persönlichkeit und ihrem Wirken nach geschildert werden.

In dem vor kurzem erschienenen ersten Bande gibt der geistvolle Pädagoge und Gelehrte eine Einführung in das die Erziehungskunst behandelnde Werk Jean Pauls, seinen Gehalt und seine Eigenart. Verf. behandelt seinen Gegenstand in vier Kapiteln. Er schildert zunächst das Hervorgehen der Levana aus dem äußeren und inneren Leben ihres Verfassers, sodann den Gedankengehalt des Buches, die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit, zuletzt den Wert der Levana. Wir müssen es uns versagen, auf die gehaltreiche Schrift genauer einzugehen. Wir empfehlen sie den Fachgenossen zum genaueren Studium. — A. Nowack, *Fahrten und Wanderungen der Freiherren Joseph und Wilhelm von Eichendorff* (1802—1814). Nach ungedruckten Tagebuchaufzeichnungen mit Erläuterungen herausgegeben. Es ist dies eine willkommene Ergänzung der Lebensbeschreibung des wanderlustigen Dichters, der uns so herrliche Wanderlieder hinterlassen hat, und seines Bruders. Im ganzen werden auf Grund von Tagebuchaufzeichnungen, die ein Enkel des Dichters zur Verfügung gestellt hat, 12 Wanderungen geschildert. Da tut man einen Einblick in das Leben des wandernden Dichters. Das Schriftchen sei allen Freunden seiner Muse bestens empfohlen. — O. Wiener, *Das deutsche Handwerkerlied* (Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag Nr. 348—349). Verf. beleuchtet die verschiedenen Arten des Handwerkerliedes und bringt auch eine ganze Anzahl von Beispielen bei, die uns das Wesen und die Art desselben veranschaulichen. Da lernt man die Wahrheit des Goetheschen, auf das Volkslied bezüglichen, aber auch auf diese Lieder anwendbaren Wortes kennen: „dergleichen Gedichte sind so wahre Poesie, als sie irgend nur sein kann". — Hieran reihen wir noch einige andere literarische Erscheinungen. So gingen uns von der vornehm ausgestatteten Sammlung *Erziehung zu deutscher Bildung* wiederum zwei Bände zu, Band 8: *Wilhelm von Humboldt*, *Universalität*, ausgewählt und eingeleitet von Johannes Schubert, mit Porträt, und Band 9: *Fr. Wilh. Schelling*, *Schöpferisches Handeln*, herausgegeben und eingeleitet von Emil Fuchs. Mit Porträt. Der erstere Band enthält nach einer Einführung eine Auswahl aus W. v. Humboldts Schriften, die so recht den universalen Geist des großen Mannes bekunden. Mit einem kurzen Stichwort ist allemal der Hauptinhalt des gewählten Abschnittes angegeben. Wir nennen die Bezeichnungen der Hauptabschnitte, damit der Leser einen Überblick gewinnt: Charakterologie, Wesensbildung, Politik, Die Griechen, Zur Ästhetik, Geschichtsphilosophie, Volkspsychologie, Sprachphilosophie. Den Schluß bilden Auszüge aus Humboldts Briefen, die auch einen überaus reichen und interessanten Gedankenstoff enthalten. — Ganz ähnlich ist das 9. Bändchen angelegt. Auch hier lernt der Leser in einer beträchtlichen Zahl von Auszügen aus den Schriften des Philosophen seine Anschauungen über die verschiedensten Dinge kennen, über die Geistesentwickelung des Menschen, über eine ganze Anzahl wichtiger die Geistes-

kultur und ihre Entwickelung behandelnder Fragen. Beide Bände sind durch die Bildnisse der in ihnen dargestellten großen Persönlichkeiten geschmückt. — M. G. Conrad, *Emile Zola.* Mit sieben Vollbildern in Tonätzung und zwei Faksimiles. (In *Die Literatur*, herausgegeben von G. Brandes.) In dem vorliegenden Bändchen der bekannten Sammlung schildert der Verf. den bedeutenden französischen Schriftsteller auf Grund persönlicher Eindrücke, die er selbst von ihm im Verkehr in den Jahren 1878 bis 1882 in Paris bekommen hatte. Es ist nur zu begrüßen, daß in dieser Schrift dem deutschen Volke eine Würdigung des großen Franzosen geboten ist, die ihn so ganz nach seinem Wesen darstellt. Wird doch damit zugleich eine ganze französische Literaturperiode veranschaulicht. Von den das Heft zierenden Abbildungen heben wir besonders das treffliche Bildnis des französischen Dichters hervor, das erste in Deutschland (im Jahre 1880 bereits) veröffentlichte von P. Halm. — C. Weiser, *Englische Literaturgeschichte* (Sammlung Göschen 69), zweite, verbesserte und vermehrte Auflage, gibt in 22 Kapiteln eine gedrängte, für den gebildeten Leser berechnete Darstellung der Literatur des britischen Volkes bis auf die neueste Zeit, auch unter Heranziehung der neueren amerikanischen Schriftsteller. Wer sich noch eingehender mit dem Gegenstande beschäftigen will, dem geben die vielfachen bibliographischen Angaben dazu einen guten Anhalt. — G. Witkowski, *Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seiner Entwickelung dargestellt.* Mit einem Bildnis Hebbels. Zweite, durchgesehene Auflage. (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 51. Bändchen.) Wir haben auf die erste Auflage des interessanten Buches im 19. Jahrgang dieser Jahresberichte S. 62 f. hingewiesen und beziehen uns auf das dort Gesagte. Das Büchlein ist ganz vortrefflich dazu geeignet, dem Leser über die Entwickelung des deutschen Dramas im 19. Jahrhundert einen Überblick zu geben. Hinzugekommen sind in der zweiten Auflage eine Darstellung der romantischen Oper und einige neue Dramatiker.

IV. Der Aufsatz.

1. Allgemeines.

Vielfach wird über die schlechte Handschrift der Schüler der höheren Lehranstalten geklagt. Eine Besserung der Handschrift wird angestrebt durch den auf IV und III ausgedehnten Schreibunterricht, dem die Schüler mit besonders schlechter und nachlässiger Handschrift zugewiesen werden. Ein Ministerialerlaß aus dem Jahre 1895 bestimmt, daß die in die schriftliche Reifeprüfung eintretenden Oberprimaner dazu ermahnt werden sollen, möglichst gut und deutlich zu schreiben. Und neuerdings erhalten alle Schüler aller Klassen in jedem Zeugnis ein Urteil über ihre Handschrift. Es läßt sich nicht übersehen, ob durch solche Maßnahmen allgemein eine

Besserung erzielt ist. Wir glauben nicht recht daran. Die X. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover hat sich nun mit der Frage beschäftigt: „Was kann die Schule zur Sicherung einer leserlichen Handschrift beitragen?“ Wir geben nachstehend die Ergebnisse der dabei gepflogenen Beratungen an, wie sie in den angenommenen Leitsätzen vorliegen: 1. Der Schreibunterricht in der Quarta und in den beiden Tertien a) dient zur Vervollkommnung der Schüler, die aus der Sexta und Quinta noch keine ausreichende Fähigkeit mitbringen; b) bildet ein Gegengewicht oder gar Zuchtmittel gegen Gleichgültigkeit und ablehnendes Verhalten. 2. Die über Quinta hinausgehenden Schreibstunden hören auf, sobald bei Schülern eine genügende Besserung festgestellt ist. 3. Ist eine Gefahr der Überbürdung vorhanden, etwa infolge des Konfirmandenunterrichts oder wissenschaftlicher Stunden, die außerhalb des gewöhnlichen Zeitrahmens der Schule liegen, so sind die betreffenden Schüler aus dem Schreibunterricht so lange zu entlassen, bis jene Hindernisse wegfallen. 4. Der Schreibunterricht ist mehr als bisher im Hinblick auf den praktischen Gebrauch des schnellen und deutlichen Schreibens zu gestalten. 5. Die Einführung wahlfreien Unterrichts in der Stenographie empfiehlt sich auch zur Verbesserung der Handschrift. 6. Als allgemeine Regel gelte, daß jeder Fachlehrer in jeder Klasse offenkundig der Schrift die gebührende Bedeutung beilegt, indem er a) in den Hausarbeiten ausnahmslos leserliche und saubere Schrift verlangt; b) in den Klassenarbeiten tunlichst alles vermeidet, was die Schrift beeinträchtigen könnte. Vorbildlich sollen sämtliche Lehrer der Anstalt auch hierin wirken, daß sie sich selber einer leserlichen Handschrift befleißigen. 7. Ein Urteil über sein Schreiben nimmt jeder Schüler im Abgangszeugnis mit als Sporn oder Mahnung für den künftigen Beruf. — Der Schwerpunkt scheint uns im 6. Leitsatz zu liegen. Wenn das, was er verlangt, strenge durchgeführt wird, wird wohl eine merkliche Besserung der Schrift eintreten. Weshalb der Unterricht in der Stenographie bessernd auf die Handschrift einwirken soll, vermögen wir nicht einzusehen. Er mag für viele Berufsarten recht praktisch sein, auf der Schule hat er aber doch zweifellos starke Schattenseiten.

In der Einleitung bereits haben wir den Aufsatz gestreift, und zwar bei der Besprechung des Buches von M. Severus, *Der Notstand des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Schulen.* Eine Schrift für Lehrer und Laien. Wir sahen, welche Bedenken Verf. gegen den Aufsatzbetrieb, wie er jetzt gebräuchlich ist, erhebt. Seine Bedenken konnten wir nicht teilen, mögen auch hie und da Mängel zutage treten. — O. Ermert, *Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule* (Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von W. Meyer-Markau, Band 17, Heft 1), geht von der Reformtätigkeit aus, die auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes schon seit Jahren geherrscht hat. In dem Aufsatze solle sich, mag er auch noch so einfach sein, des Kindes eigenes Denken wiederspiegeln. Der freie Aufsatz solle in der Volksschule eine Heim- und Pflegestätte finden. Nach-

dem Verf. das Charakteristische bezüglich des Inhalts erörtert hat, gibt er die psychologisch begründeten Grundsätze an, nach denen die Aufgaben gewählt werden sollen. Er entscheidet sich dafür, daß die Stoffe nicht allein aus dem Leben des Kindes zu entnehmen seien (wie manche wollen), sondern auch aus dem Unterricht. Nacherzählungen von Gedichten und Übertragungen in die Prosa verwirft er. Wenn man Sprichwörter und ähnliches behandeln lasse, so gebe man dazu einen konkreten Hintergrund. Auch die Technik des Aufsatzes stellt Verf. kurz dar, ebenso weist er auch auf die Notwendigkeit der Stilpflege hin; er zeigt dann, was das Haus und was die Schule dabei zu tun habe, auch wie die Korrektur der Stilbildung dienen kann. — Die ganze Abhandlung geht auf Ziele hinaus, die erreichbar sind, und gibt auch dem Lehrer an höheren Schulen durchaus zu beachtende Winke. — A. Schultz, *Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache*, sagt S. 74: Die Aufsätze stellen (nach Lüttge, Die mündliche Sprachpflege S. 97) die Anwendung alles dessen dar, was die Schüler im Gebrauche der schriftlichen Formen gelernt haben. In ihnen legt die fortschreitende Bildung des Schülers ihre wichtigsten Früchte nieder, und an den Früchten sollt ihr sie erkennen. Der Aufsatz, erklärt Verf., sei der Ausfluß der Gesamtbildung, die Blüte, die aus den Einzelströmen der geistigen Nahrung Form und Gestaltung erhalte. Dazu komme hinzu der sittliche und praktische Bildungswert der Aufsatzübungen, der für die Volksschule jenem gleichgesetzt werden müsse. Verf. begründet sodann die Notwendigkeit des Stilunterrichts und zeigt seine Aufgabe, um dann im 3. Teile (besondere Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache) S. 150 f. ins einzelne zu gehen. Zunächst solle der Grundsatz gelten, daß der Aufsatzstoff in den Gedankenkreis des Kindes eingebettet sein müsse, damit sein Interesse gefesselt, sein Darstellungstrieb geweckt werde. Ferner dürfe er nicht in die Breite führen, sondern in die Tiefe steigen, nicht die Individualität des Schülers zurückdrängen, sondern emporheben. Dazu gehöre, daß das Thema eng begrenzt sein müsse, entweder durch den Stoff selbst oder durch die Beziehung, in welche derselbe gesetzt werde, daß es nicht abstrakt, sondern konkret sei und eine individuelle Färbung erstrebe, daß es in der Form anregend sei und dem kindlichen Bedürfnis nach Mitteilung entgegenkomme. Die Aufsatzform müsse dem Darstellungsvermögen des Kindes angemessen sein und eine praktische Spitze haben. Die Kategorie sei wesentlich gegeben durch die Erzählung, die Beschreibung und den Brief. Die Stilprägung, die Ausdrucks weise sei wesentlich gegeben durch die Sprechweise des Schülers; sie müsse individuelle Färbung haben. Die Stilbildung müsse in dem gesamten Sach- und Sprachunterricht der Volksschule wurzeln und daraus notwendige und wertvolle Kräfte ziehen. Der Sachunterricht solle indirekt im Dienste der Stilbildung stehen, der gesamte Sprachunterricht solle Mitträger der Stilbildung sein (und zwar die Lektüre, die Grammatik, die Etymologie, die Onomatik, die Phonetik, die Orthographie). Regeln für den Stil zu geben,

sei nicht nur zulässig, sondern notwendig, denn der Aufsatz stelle eine Kunstübung dar und stehe deshalb nicht allein unter dem Experimente, sondern auch unter der Belehrung. Der ganze Stilunterricht der Volksschule erfordere einen planmäßigen, psychologisch begründeten Stufengang. Auch das Lehrverfahren für diesen Unterricht wird behandelt. Äußerlich kennzeichne sich durch die Vorbereitung die Niederschrift und die Korrektur. Diese letzte müsse der geistigen Entwickelungsstufe des Kindes angemessen sein, sie solle im Zeichen der Milde und Weitherzigkeit stehen, sie solle auf allen Stufen mit konsequenter Schärfe gegen die Verfehlungen des äußerlich Charakteristischen gerichtet sein; sie solle nur die Reinschrift, nicht den Entwurf der Arbeit zum Gegenstande haben, sorgfältig und sauber sein, nur die Verfehlungen kenntlich machen, nicht aber die Berichtigung selbst geben. — Diese allgemeinen Grundsätze, welche sich in erster Linie auf die Volksschule beziehen, werden auch dem Lehrer des Deutschen an höheren Schulen manche willkommene Anregung geben. — O. Steinel, *Wie kann der deutsche Aufsatz in Wirklichkeit der Mittelpunkt des Gesamtunterrichts an unseren höheren Schulen werden?* (Pfälzische Presse, Zeitung für Süd- und Westdeutschland, 11. Mai 1907, No. 130), wirft zunächst einen Blick auf jene Zeiten, in denen das Lateinische den Mittelpunkt alles höheren Unterrichts bildete. Damals sei auch der Aufsatz naturgemäß lateinisch gewesen. Die Gegenstände seien entweder der alten Kulturwelt entnommen oder abstrakte Fragen gewesen. Als endlich nach der Pionierarbeit des mutigen Thomasius langsam das Lateinische der deutschen Muttersprache zu weichen begonnen habe, sei die alte Darstellungsart zunächst in gewohntem Geleise geblieben. Der überkommene Redeschmuck, das Formelle, sei besonders beachtet worden. Dies habe allerdings später bei der Wahl neuerer Themen an Wert verloren. Wenn Steinel nun aber meint, daß auch neuerdings der Wortvirtuose nach der allgemeinen Annahme bei Darstellungen auf allen Gebieten die Entscheidung über Inhalt und Form am besten treffen könne, so scheint er dem Rhetorischen doch einen zu großen Wert beizulegen. Zur Hebung des deutschen Unterrichts, besonders eben im Aufsatz, erklärt Verf. es für notwendig, um die Indienststellung des Unterrichts in irgendeinem Schulfache zu höheren als rein sachlichen und Gedächtnisleistungen zu bewirken, daß der betreffende Lehrer imstande sei, in einfacher und korrekter Sprache mündlich und schriftlich seinem Fachgebiet angehörige Themen zu behandeln. Einen schüchternen Anfang dieses Verfahrens erblickt er in den kleinen Ausarbeitungen. Zur Förderung des von ihm empfohlenen Verfahrens empfiehlt er, daß der Lehrer künftighin neben Fortgangs-, Fleiß- und Betragensnoten eine besondere Zensur etwa über beobachtete Gestaltungs- und Anknüpfungsfähigkeit ausstelle. Wenn man den Unterricht in der geschilderten Weise gestalte, dann werde die Schularbeit nicht mehr in zusammenhanglose Einzelgebiete zerfallen, sondern es werde sich ein gemeinschaftliches Beobachtungsfeld mit gleichgerichtetem

Ziele eröffnen. Auch würde damit wenigstens teilweise das erreicht, was man „Gesinnungsunterricht“ nenne. Verf. hält es, was die sprachliche Förderung anlange, für den einzelnen Schüler und für die Sprachentwickelung für heilbringend, wenn an Stelle von Mosaikarbeiten aus schönklingenden Phrasen Aufsätze treten, die der schlichten Betrachtung des Tatsächlichen und den inneren Gefühlen entquellen. Dadurch würden auch die einzelnen Fächer geadelt und die Persönlichkeit des Lehrers erhalte dadurch eine erhöhte Bedeutung. — Wir glauben übrigens schwerlich, wie Verf. meint, daß bei dieser von ihm vorgeschlagenen Reform die bisherigen ausschließlichen Ausfatzlehrer die meisten Schwierigkeiten machen werden. Die Durchführung der Reform würde aber, so meinen wir, auf nicht geringe Schwierigkeiten in schultechnischer Hinsicht stoßen. Richtig ist es allerdings, daß bei einem solchen Verfahren der deutsche Aufsatz in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts gestellt werden würde. Übrigens hat Verf. schon früher manchen Beitrag zu einer möglichst praktischen Gestaltung des deutschen Aufsatzunterrichts geliefert. — Baar, *Zur Aufsatzfrage im Anchluß an das Buch von Geyer, Der deutsche Aufsatz*, ZIS. Jahrg. 18, 168 ff. enthält eine Beurteilung des Buches mit freudiger Zustimmung unter besonderer Hervorhebung seiner Vorzüge. Vgl. auch NJ. 1906, 497 ff. (eine eingehende Würdigung), ZG. 60, 770. — P. Geyer, *Der Aufsatzschmuggel*, MhS. VI, 17 ff., ist der Ansicht, daß das durch die Leipziger Aufsatzfabriken angerichtete Unheil gar nicht so groß sei. Aber allerdings auch bis in die Reifeprüfung habe der Unfug hineingereicht. Auch in Berlin werde er getrieben. Trotzdem hält Verf. die Veröffentlichung der Aufsatz-Aufgaben in den oberen Klassen für wünschenswert. Vielleicht könne man dem Unwesen steuern, wenn man einen Tag zur Anfertigung des Aufsatzes freigebe. Wichtig sei es, daß man das Repertoire der Aufgaben erweitere und die Gegenwart mehr berücksichtige. Zu empfehlen sei ferner, und zwar aus den verschiedensten Gründen, mehr Klassenarbeiten und weniger häusliche Arbeiten anfertigen zu lassen. Auch solle man die Aufsätze auf den Mittelstufen in logischer und stilistischer Weise vorbereiten.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Die stilistische Seite des Aufsatzes haben wir in unseren vorstehenden Ausführungen hie und da bereits gestreift.

Eine ganz eigenartige sprachlich-stilistische Studie ist B. Baumgarten, *Phantasie und Temperament. Ästhetische und sprachpsychologische Studie*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 21. Jahrg. S. 90 ff. Daß zwischen den beiden im Titel bezeichneten Richtungen des Geistes gewisse lebhafte Beziehungen bestehen, darauf führte den Verf. seine dem Sprachlich-stilistischen zugewandte Beschäftigung. Gerade da, so fand er, sprudele der Bilderquell ganz besonders reichlich wo „die Leidenschaften der Freude und des Zornes der Darstellung einen lebendigen Rhythmus verleihen“. Gerade

die temperamentvolle Rede strebe nach kräftigster Anschaulichkeit, sei es, daß man vor Freude singe wie die Lerche oder daß man jemanden hasse wie die Nacht. Verf. will nun untersuchen: welche eigentümlichen Beziehungen bestehen zwischen Phantasie und Temperament, und wie zeigen sich diese Beziehungen im geistigen Leben überhaupt, insbesondere in Sprache und Dichtung. Er behandelt seinen Gegenstand in drei Abschnitten: 1. Phantasie und Temperament in ihren wechselseitigen Beziehungen; 2. Phantasie und Temperament im geistigen Leben der Menschheit; 3. Phantasie und Temperament in Sprache und Dichtung. Die beiden ersten Abschnitte sind gewissermaßen grundlegend; sie enthalten eine psychologische Betrachtung der Beziehungen der beiden geistigen Richtungen zueinander und ihr Hervortreten in dem allgemeinen geistigen Leben, so auf dem Gebiete der Religion, der Philosophie, der bildenden Kunst, der Musik; der dritte Abschnitt endlich wendet sich zur Poesie und zeigt, wie Phantasie und Temperament in Sprache und Dichtung zur Erscheinung komme, und zwar an einer ganzen Reihe von einschlägigen Dichterstellen, wobei auch einzelne sich hier geltend machende Regeln aufgestellt werden. Wir empfehlen die feinsinnige Abhandlung sehr. Sie verschafft dem Leser großen Genuß.

P. Röllig, *Vorübung für den deutschen Aufsatz in VI und V.* Eine Lücke im Aufsatz. ZG. 61, 497 ff. erklärt es für notwendig, beim Diktat erst das Stück ganz vorzulesen, dann satzweise. Die Schüler sollen dann den Satz in ihrer Ausdrucksweise wiedergeben. Solche freieren Diktate sollen mit wörtlichen abwechseln. — Derartige Vorübungen werden gewiß geeignet sein, die Stilbildung des Schülers zu fördern.

A. Schultz, *Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache*, geht S. 216 von jenen Zeiten aus, in denen von einem selbständigen Aufsatzunterricht noch nicht die Rede war. Erst ganz allmählich habe sich die Ansicht Bahn gebrochen, daß für die Stilbildung etwas geschehen müsse. Dazu hielt man das Schreiben von Briefen für sehr geeignet. Bahn gebrochen habe auf diesem Gebiete Scholz, andere seien ihm gefolgt. Und heute sei man auf eine möglichst große Selbsttätigkeit des Schülers bedacht. — Die von früher wohlbekannte Schrift von A. Kutzner, *Praktische Anleitung zur Vermeidung von Fehlern bei der Abfassung deutscher Aufsätze*, welche in der Bearbeitung von O. Lyon bereits in 4. Auflage erschien, behandelt von S. 14 ab die stilistische Seite: A. Sprachrichtigkeit, a) Verstöße gegen die Formenlehre, b) Verstöße gegen die Satzlehre; B. Sprachreinheit; sodann die logischen Seiten des Stils: A. Bestimmtheit; B. Klarheit; darauf die ästhetischen Eigenschaften des Stils: A. Angemessenheit des Ausdrucks; B. Wohlklang des Ausdrucks; C. Lebendigkeit des Ausdrucks. Auch die im Anhange gebotenen orthographischen Erörterungen gehören hierher. Den Schluß bildet ein alphabetisches Verzeichnis der erfahrungsmäßig am häufigsten falsch geschriebenen Wörter und Wendungen. Bei der großen Zahl von Beispielen, die in den einzelnen

Abschnitten geboten werden, kann das praktische Büchlein für den Schüler recht belehrend sein. — Th. Matthias, *Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert*, dritte verbesserte Auflage, behandelt ausschließlich die sprachliche Seite und zwar die Rechtschreibung, die Formenlehre, die Satzlehre (und zwar vom einfachen und zusammengesetzten Satze). Die launige Art der Darstellung wird den Schüler sehr fesseln; Verf. zeigt an geschickt gewählten Beispielen die Fehler und schließt daran die Regeln, welche beobachtet werden müssen. Die Einrichtung des Druckes läßt alles, was von Bedeutung ist, klar hervortreten. — O. Weise, *Musterbeispiele zur deutschen Stillehre*, dritte, verbesserte Auflage, hat die Bestimmung, ein Handbüchlein für Schüler zu sein, und behandelt in tabellarischer Form eine Anzahl von stilistischen Regeln, die Verf. aus Beispielen herleitet. Der Schüler wird für seine Stilbildung viel daraus entnehmen können. — Ein umfangreicheres Werk, welches ein Hilfsmittel für die Stilbildung, und zwar nicht nur für Schüler darstellt, ist A. Schlessing, *Deutscher Wortschatz oder der passende Ausdruck.* Praktisches Hilfs- und Nachschlagebuch in allen Verlegenheiten der schriftlichen und mündlichen Darstellung. Für Gebildete aller Stände und Ausländer, welche einer korrekten Wiedergabe ihrer Gedanken in deutscher Sprache sich befleißigen. Mit einem den Gebrauch ungemein erleichternden Hilfswörterbuch. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Verf. hat den ganzen sprachlichen Stoff in ganz eigenartiger Weise eingeteilt und zwar nach Begriffs-Kategorien. Er unterscheidet: I. Abstrakte Beziehungen; II. Raum; III. Stoff; IV. Wörter mit Bezug auf geistige Fähigkeiten; V. Wille; VI. Gefühle, Neigungen, Gemütsbewegungen. Nun würde man sich, wenn man irgend etwas aufsuchen will, bei dieser Anordnung nicht leicht zurechtfinden; dies kann man aber sehr wohl nach dem am Schlusse hinzugefügten sehr reichhaltigen Register. In demselben ersieht man genau, an welcher Stelle das gesuchte Wort zu finden ist. Die vom Verf. gewählte Ordnung des Stoffes ist insofern von Vorteil, weil sie, abgesehen von dem Sprachlichen, auch der Begriffsbildung dient. So wird man das, was anfangs vielleicht recht umständlich erscheinen mag, doch als eine ganz nützliche Einrichtung empfinden. Jedenfalls ist das Werk wohlgeeignet, die Ausdrucksfähigkeit zu fördern, und kann deshalb wohl empfohlen werden.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

L. Zürn, *Die Wahl der Themata für den deutschen Aufsatz in den oberen Klassen*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21 S. 371 ff., versteht unter oberen Klassen O II, U I und O I, und zwar in erster Linie die oberen Klassen des humanistischen Gymnasiums. Als Gesichtspunkte bei der Wahl der Themata erscheinen ihm die folgenden maßgebend: 1. In den oberen Klassen sollen die verschiedenen Darstellungsgattungen Be-

rücksichtigung finden, während allerdings die Abhandlung vorherrschen müsse, also: Erzählung, Beschreibung (und zwar Beschreibung im engeren Sinne, Schilderung und Charakteristik), Abhandlung (Entwickelung von Begriffen, Sätzen, Beweisführungen und Widerlegungen). Dazu vereinzelt auch Übersetzungen aus lateinischen und griechischen Schriftstellern. 2. Der Stoff der Aufsätze müsse im Gesichtskreise des Schülers liegen. 3. Das Thema müsse angemessen sein, nämlich der Leistungsfähigkeit der Schüler, die Aufgabe müsse aber auch nicht zu niedrig gegriffen werden. Jede Verstiegenheit nötige den Schüler zur Unselbständigkeit. Anderseits solle man sich auch vor Plattheiten hüten. 4. Dem Schüler sei nichts zuzumuten, was nicht seines Amtes sei; er solle nicht veranlaßt werden, die Schranken der jugendlichen Bescheidenheit zu überschreiten, an einem Werke der Literatur oder Kunst Kritik zu üben, auch solle er nicht sich in moralisierenden Betrachtungen oder Neigungen ergehen. 5. Das Thema solle nicht zu umfangreich, eher enge umgrenzt sein. 6. Die Themata sollen den Schüler nicht veranlassen, über etwas zu schreiben, was ihm gleichgültig oder gar zuwider sei, sondern der Gegenstand solle sein Interesse in Anspruch nehmen. Völlige Freigebung der Themata empfehle sich aus verschiedenen Gründen nicht, wenngleich unter Umständen der Wunsch des Schülers zu berücksichtigen sei. Für die Vorträge könne man die Wahl der Aufgaben freistellen. 7. Das persönliche Interesse der Schüler könne man berücksichtigen, indem man den Aufsatz nicht an ein Gebiet anlehne, sondern aus mehreren entlehne. 8. Die Natur des Themas müsse eine gefällige, geschmackvolle Ausführung gestatten. Aufgaben, die bloßes Aufzählen, Aneinanderreihen und Zusammenstellen von Einzelheiten darstellen, seien zu meiden. Hier erklärt sich Verf. als einen entschiedenen Gegner der Chrie. 9. Ein Übergang vom Leichteren zum Schwereren sei nicht immer recht durchführbar, aber eine Steigerung von strengerer Gebundenheit an die gegebene Grundlage zu größerer Unabhängigkeit und Selbständigkeit sei wenigstens anzustreben. Allerdings würden ja alle Schüleraufsätze, auch die der Primaner, immer den Charakter der Reproduktion tragen. — Nachdem Verf. so die Grundsätze aufgestellt hat, die bei der Auswahl für die Aufgaben zu den Aufsätzen in den oberen Klassen zu beobachten sind, erörtert er, aus welchen Stoffgebieten sie zu entnehmen seien. Zunächst hätten die Meisterwerke der Literatur die Aufgaben zu liefern (während er mit vollem Recht Themata aus der deutschen Literaturgeschichte zurückweist, wie z. B. über die Sturm- und Drangperiode); aber neben den deutschen Meisterwerken solle man die griechischen und lateinischen Literaturwerke, namentlich die ersteren, dazu in ausgiebiger Weise benutzen. Alle solche Aufgaben dienen zugleich dazu, ein tieferes Eindringen in den Ideengehalt der Schriftwerke zu ermöglichen. Eine wie große Mannigfaltigkeit hierbei möglich ist, zeigt Verf. an den verschiedensten Beispielen, namentlich aus deutschen Dichtungen. Dabei werden die mannigfaltigsten Verhältnisse berücksichtigt. Neben der dichte-

rischen Lektüre müsse aber auch die Prosalektüre Stoffe liefern, und zwar auch hier wieder die deutsche wie die altklassische. Auch hier führt er eine ganze Reihe von Beispielen an. Schwerer sei es, Aufgaben aus der Geschichte zu entnehmen. Hier komme die Durcharbeitung eines größeren Geschichtswerkes in Frage, die allerdings bei einer großen Zahl von Schülern nicht leicht durchführbar sei. Im ganzen sei die Zahl der brauchbaren geschichtlichen Aufgaben ziemlich beschränkt. Ebensowenig zahlreich würden die Aufgaben für schriftliche Arbeiten aus dem naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht sein — wir meinen, daß man auf Aufgaben aus diesen Gebieten überhaupt verzichten könne; kommen diese Fächer doch bei den von den preußischen Lehrplänen angeordneten kleineren Ausarbeitungen zur Geltung. In neuerer Zeit habe man noch eine Art von Aufgaben eingeführt, nämlich die Beschreibung von Kunstwerken. Wir möchten glauben, daß diese mit großer Vorsicht anzuwenden seien, obgleich wir die von dem Verf. angeführten wohl für geeignet halten. — Von jeher hätte sich aber eine andere Art von Aufgaben einer großen Beliebtheit erfreut, nämlich die sog. freien oder allgemeinen. Diese, meint Verf., solle man nur auf die beiden Primen beschränken (dem stimmen wir zu). Wenn der Schüler auch nicht eine reife und allseitige Erfahrung habe, so besitze er doch immerhin schon etwas Erfahrung: habe er doch schon so manchen Blick getan in das Leben und Treiben der Menschen, in Erscheinungen der Natur und Kultur, auch habe er sich in manchen Dingen des praktischen Lebens ein Urteil gebildet. Hier gelte aber ganz besonders der Grundsatz, daß der Gegenstand im Gesichtskreise des Schülers liegen und nicht zu hoch gegriffen sein müsse. Sprichwörter und Sentenzen aus Dichtungen weist Verf. zurück. Die ersteren halten auch wir im ganzen für nicht sehr geeignet; hinsichtlich der letzteren sind wir anderer Ansicht. Von den ersteren sagt Verf. mit Recht, daß sie entweder so unmittelbar einleuchtend seien, daß sie eigentlich nicht weiter bewiesen zu werden brauchten, oder sie seien nur halbwahr, so daß der Beweis, den der Schüler zu liefern habe, ihm sehr große Mühe machen müsse. Von den Sentenzen aus Dichtungen gilt es nach des Verf. Ansicht nicht selten, daß Aussprüche, die eine handelnde Person in einem Bühnenstück tue, nur Äußerungen einer Augenblicksstimmung seien. Dies ist ja allerdings zuzugeben, und, wenn dieser Fall eintritt, so werden sie als Aufgaben für Aufsätze nicht geeignet sein; man muß dabei eben eine genaue Auswahl treffen, und dabei wird man denn doch wohl, wie das so manche Sammlungen von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in den oberen Klassen beweisen, so manche sehr brauchbare finden. — Die Erörterungen des Verf. enthalten eine ganze Anzahl sehr schätzbarer Winke; ihre Lektüre ist den Fachgenossen sehr zu empfehlen. Er lieferte damit einen recht schätzenswerten Beitrag zur Aufsatzliteratur.

Wehnert, *Regeln für die Anfertigung von deutschen Aufsätzen. Ein Hilfsbuch für Schüler höherer Lehranstalten*, gibt hauptsächlich Beleh-

rungen über die Auffindung des Stoffes und über die Anordnung desselben in einer für den Schüler leicht verständlichen Form und zwar in 30 Fragen unter Beibringung einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Beispielen. Verf. erklärt mit Recht, daß es bei den Aufgaben für die deutschen Aufsätze immer besonders auf den Hauptton ankomme. Das Heftchen ist für den Schüler recht lehrreich. Übrigens hat der Herausgeber dasselbe LL. 1907, Heft 2, S. 33 besprochen und seine Bedeutung auseinandergesetzt. Auch dort führt er besonders aus, daß es wie überall, so auch bei dem Erfassen eines Themas auf die Betonung ankomme. — Von den Grundsätzen, die A. Schultz, *Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache*, hinsichtlich des Aufsatzstoffes aufstellt, heben wir hervor: Der Aufsatzstoff muß in den Gedankenkreis des Kindes sicher eingebettet sein, damit sein Interesse gefesselt, sein Darstellungstrieb geweckt werde. Und dieser Gedankenkreis des Kindes hat nach seiner Darlegung zwei Quellen: die Erfahrung und die Belehrung. Ferner erklärt er es für notwendig, daß das Aufsatzthema nicht in die Breite führen, sondern in die Tiefe steigen, nicht die Individualität des Schülers zurückdrängen, sondern emporheben soll. Dazu müsse es eng begrenzt sein, entweder durch den Stoff selbst oder durch die Beziehung, in welche derselbe gesetzt wird; es solle nicht abstrakt, sondern konkret sein und eine individuelle Färbung erstreben; es solle in der Form anregend sein und dem kindlichen Bedürfnis nach Mitteilung entgegenkommen. Als Formen empfiehlt er die Erzählung, die Beschreibung und den Brief. Es handelt sich, wie gesagt, um die Volksschule; in dieser wird man diese Vorschläge gutheißen.

Von solchen Werken, die Aufsatzstoffe enthalten, haben uns aus dem Berichtsjahr folgende vorgelegen: O. Apelt, *Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums.* Ein historisch-kritischer Versuch. Zweite verbesserte Auflage. Seit dem Erscheinen der ersten Auflage, welche 1882 herausgegeben wurde, ist eine geraume Zeit vergangen. Das treffliche Buch hat sich von jeher großer Wertschätzung erfreut; es ist zu begrüßen, daß es der Fachwelt nun in neuer Auflage wieder zugänglich gemacht ist. Nach einer Einleitung, in welcher Verf. seine Aufgabe feststellt und einen Blick auf die geschichtliche Entwickelung des deutschen Aufsatzes wirft, geht er die Gebiete durch, aus denen in der Regel die Stoffe zu den deutschen Aufsätzen entnommen werden. Hier ist zunächst die Literatur zu nennen. Neben den allgemeinen Darlegungen des Verf. geht hier wie durchweg in seinem Werke die Nennung von einschlägigen Stoffen und Aufgaben her. In dem Abschnitt Literatur nimmt naturgemäß die deutsche den breitesten Raum ein, es folgt dann die ausländische neuere und die antike Literatur. Das zweite Gebiet, welches viele Stoffe liefert, ist die Geschichte; dann folgen die allgemeinen Themata. — Das Werk Apelts ist nicht eine Aufgabensammlung im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern es bietet eine grundlegende Theorie des Aufsatzes in der obersten Klasse mit einer reichen Anzahl von Beispielen. Es ist in hohem Maße

anregend und wird dem Lehrer des Deutschen treffliche Dienste leisten. Wir empfehlen es demselben zu eingehendem Studium.

Hierher gehört auch W. Deußen, *Kleine Beiträge zum deutschen Unterricht* I. (Definitionen und ihre Verwertung für den Aufsatz, Jahresber. d. Kgl. Gymn. in Münstereifel). Angeregt durch einen Aufsatz von T. Meyer im Gymnasium (1897) machte Verf. in U I einen Versuch mit Definitionen, für die er in jeder Stunde die ersten 10 Minuten benutzte. Ganz besonders dienten diese Übungen, weil es sich bei ihnen auch immer um Erklärungen allgemeiner Begriffe handelte, dem Aufsatz, und zwar insofern es sog. allgemeine Aufgaben zu bearbeiten galt. Verf. gesteht zu, daß es bei solchen Definitionen verschiedene Standpunkte und verschiedene Behandlungen geben kann; aber darin hat er gewiß recht, es komme gar nicht auf die größte wissenschaftliche Richtigkeit an, sondern nur auf ihre Brauchbarkeit beim Unterricht. Wir finden nun im ganzen 76 Definitionen allgemeiner Begriffe, mit denen der Schüler nicht allein bei der Ausarbeitung allgemeiner Aufsätze, sondern auch sonst zu hantieren genötigt ist. Wir nennen einige derselben: Arbeit, Anstrengung, Mühe, Fleiß, Erholung, Spiel, Scherz, Frohsinn, Spott, Hohn, Humor, Witz, Scharfsinn usw. Die Definitionen sind möglichst kurz und klar. Mit denselben verbunden sind mancherlei Hinweise auf Verwandtes. Verf. zeigt hier einen Weg, auf dem man den Gedankenkreis des Schülers trefflich erweitern kann, auch liefert er selbst dafür recht schätzenswerte Beiträge.

J. Kehrein, *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung für höhere Lehranstalten.* Nach dem Tode des Verfassers neu bearbeitet von V. Kehrein. Elfte verbesserte Auflage, ist ein von uns schon früher in diesen Berichten empfohlenes Werk von reichem Inhalt, mit einer großen Fülle von Aufsatzstoffen aus den allerverschiedensten Gebieten und für die verschiedensten Stufen; da finden wir Beschreibungen, Schilderungen, auch Stoffe aus der Geschichte, der Literatur, aus dem Leben, daneben allgemeine Aufgaben. So ist denn das Buch eine reiche Fundgrube von Aufsatzstoffen, daneben finden wir Belehrungen stilistischer Art, über die Auffindung und Anordnung des Stoffes. Aber auch die Rede ist behandelt; wir finden eine Anleitung rhetorischer Art, dazu Beispiele geistlicher und weltlicher Rede, schließlich auch eine Anleitung zu metrischen Übungen in den gebräuchlichsten Versmaßen (Trochäus, Jambus, Daktylus, Anapäst). Das Buch ist eigentlich kein Schulbuch; es kann aber dem Lehrer gute Dienste leisten, und auch jeder Gebildete, der sich über die hier einschlägigen Fragen unterrichten will, wird es mit Nutzen lesen. — H. Leineweber, *Die Weisheit auf der Gasse.* Neue Sprichwörter-Sammlung nebst Zusammenstellung und kurzer Erklärung sprichwörtlicher Redensarten. Für Schule und Haus bearbeitet und herausgegeben. Zweite verbesserte Auflage, gliedert sich in seiner ersten Abteilung in die Abschnitte: I. Zusammenstellung von Sprich-

wörtern unter bestimmte einzelne Begriffe (Gott, der Mensch, die Teile des Körpers, Essen und Trinken u. a. m.); II. Zusammenstellung von Sprichwörtern unter bestimmte gegenteilige Begriffe (so Anfang und Ende, Jugend und Alter, Saat und Ernte, arm und reich u. a.); III. Zusammenstellung sinnverwandter Sprichwörter; IV. Zusammenstellung von Sprichwörtern, die oft mißdeutet und mißbraucht werden; V. Zusammenstellung sonstiger Sprichwörter, die allgemein bekannt sind; VI. Zusammenstellung von Sprichwörtern mit kurzer Erklärung; VII. Zusammenstellung von Sprichwörtern mit volkstümlicher Erklärung; VIII. Zusammenstellung von Sprichwörtern mit schulgerechter Erklärung. Die zweite Abteilung umfaßt 310 sprichwörtliche Redensarten. Wir haben hier eine reiche Sammlung vor uns, die wir deshalb an dieser Stelle nennen, weil doch vielfach gerade die Sprichwörter Aufsatzstoffe liefern. Die vom Verf. gegebenen Erklärungen sind kurz und treffend. Der Abschnitt, welcher Sprichwörter in schulgerechter Erklärung enthält, bietet eigentlich kleine Aufsätze. — G. Mosengel, *Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff.* Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Das von uns früher bereits seinem Werte nach gewürdigte Werkchen hat, wie man aus dem Erscheinen dieser zweiten Auflage schließen kann, sich des Beifalls der Fachgenossen erfreut. Es enthält im ganzen 77 Aufsätze, in Entwürfen und auch in vollständig ausgeführten Darstellungen, die sämtlich der deutschen Lektüre entnommen und im wesentlichen wohl für die mittlere Stufe bestimmt sind. Überwiegend sind sie Balladen und anderen epischen Gedichten entnommen, in geringerer Zahl auch Bühnenstücken, die wohl meist in U II gelesen zu werden pflegen. Der Lehrer findet in dem Büchlein sehr gut verwendbare Stoffe, auch der Schüler wird es bei verständigem Gebrauch wohl benutzen können. — Auch in J. Naumann, *Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen,* welches jetzt in achter Auflage herausgegeben ist, begrüßen wir ein seit langer Zeit bekanntes praktisches Werk, das gegen die letzte, 7. Auflage, die Änderung erfahren hat, daß es jetzt in einem Bande zusammengefaßt ist, während es früher drei Teile umfaßte. Das Werk ist nicht nur für den Lehrer und Schüler bestimmt und berechnet, sondern auch für die weiteren Kreise gebildeter Leser, die sich für ihre Stilbildung Rat holen wollen. Auf einzelnes können wir, zumal schon früher über das Buch berichtet ist, nicht eingehen, aber wir zweifeln nicht, daß die Hoffnung des Verf., seine Anleitung möge sich als nützliches Lese- und Lernbuch immer mehr ein Plätzchen in der gebildeten Familie erringen, in Erfüllung gehen wird. — A. Reiff, *Ernste und heitere Erzählungen für den deutschen Aufsatz,* geht von dem gewiß ganz richtigen Gedanken aus, daß namentlich auf den ersten Stufen einfache Erzählungen den besten Stoff für die Aufsätze hergeben, „weil sie in allererster Linie geeignet sind, das Sprach-

und Darstellungsgefühl der Schüler zu bilden und zu festigen, und weil derartige Arbeiten, ohne dem besseren Schüler die Gelegenheit zu selbständiger Verarbeitung des Stoffes zu nehmen, auch bei dem schwächeren Schüler nie in ein ödes Geschwätz ausarten können". Da finden wir zuerst 70 Erzählungen, denen noch 21 Gedichte, zum Teil in mundartlichem Deutsch, folgen. Die Erzählungen sind nicht gewöhnlicher Art; sie sind, wie der Verf. selbst sagt, großenteils Gebieten entnommen, an denen der breite Schulweg in der Regel nicht vorbeiführt. Die kleinen Geschichtchen sind gut gewählt und so beschaffen, daß sie der Geistesbildung der Schüler durch Zuführung ethischen Gehaltes dienen. Auch die Gedichte bieten eine recht gesunde Kost und regen das Denken und die Empfindungen der Schüler an. So stellt denn das Büchlein ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Aufsatzunterricht in seinen ersten Anfängen dar. Man kann es nur bestens empfehlen. — Ein von früherher ebenfalls bereits vorteilhaft bekanntes Buch ist J. Schrammen, *Deutsches Aufsatzbuch, zugleich Hilfsbuch für die Lektüre an höheren Lehranstalten und Seminaren.* Erster Teil: Materialien zu 400 Aufgaben nebst einer kurzen Stillehre und einer Anleitung zur Abfassung ven Aufsätzen. Zweiter Teil: auch zugleich Hilfsbuch für den Unterricht in der Literaturgeschichte. Materialien zu 1300 Aufgaben für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten, nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. Erster Teil in zweiter, vielfach veränderter Auflage; zweiter Teil in dritter, vielfach veränderter und erweiterter Auflage. In dem ersten Teil geht eine stilistische Anleitung voraus, sowie eine solche für die Auffindung und Anordnung des Stoffes. Die Stoffe sind den mannigfachsten Gebieten entnommen und nicht allein der Lektüre, was man vielleicht nach dem Titel vermuten möchte. Während der erste Teil vornehmlich den unteren und mittleren Klassen dient, ist der zweite für die mittleren, namentlich aber für die oberen Klassen bestimmt. Dieser bietet eine der reichhaltigsten Sammlungen, die wir besitzen. Die Gedankenordnungen sind meist ziemlich genau ausgeführt und zeigen eine klare und übersichtliche Anordnung. — Schultz-Matthias, *Meditationen, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen.* Herausgegeben von Th. Matthias. 12. Heft. Hierzu 13. Heft: Grundlagen und Ausführungen zu Meditationen des 12. Heftes. Diese beiden Hefte bieten die Fortsetzung des von uns bereits in früheren Berichten genannten und empfohlenen Aufsatzwerkes, welches eine Neubearbeitung des früheren Schultzschen Werkes darstellt. Heft 12 enthält 10 Aufgaben, teils im Anschluß an den Lesestoff (Lessing: Philotas, Nathan, Emilia Galotti), teils allgemeinen Inhaltes. Die Behandlung und Durchführung ist der in den früheren Bänden entsprechend. Das 13. Heft enthält Quellen für die in dem vorhergehenden Hefte behandelten Stoffe, und zwar in Gestalt von gediegenen Abhandlungen bedeutender Schriftsteller, die nicht nur hinsichtlich des Stoffes und der Gedankenbildung, sondern auch in stilistischer Beziehung außerordentlich förderlich sind.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Die X. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover behandelte *Die philosophische Propädeutik im Unterricht der Prima unserer Vollanstalten.* Nachdem der Berichterstatter Both in längerer Ausführung die Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts in I erörtert hatte (wozu allerdings erforderlich sei, daß die philosophische Bildung unter den Lehrern wieder allgemeiner werde), unter Berufung auf einen Ausspruch Fortlages, der in seiner Abhandlung von der Natur der Seele es für ein Zeichen eines gescheiten Mannes erklärt, daß in seinem Kopfe beständig die Fragen: warum? wieso? wann? wo? wie? durch wen? oder wenn anders? oder warum nicht umgekehrt? sich aufdrängen, was ja schon für den Kopf des geweckten Kindes gelte, kommt er zu dem Ergebnis, daß der Unterricht da helfend und fördernd einzugreifen und gewissermaßen geistige Hebammendienste zu leisten habe. Wir müßten unsere Schüler zu einer tiefgegründeten Abwägung und Beurteilung allgemeiner Fragen erziehen. Wenn man bei der Jugend Zweifeln begegne, so solle man sie nicht schnöde abweisen, sondern darauf eingehen. Allgemeine Probleme erregten erfahrungsmäßig das größte Interesse. Dazu komme, daß die Schüler doch befähigt werden müßten, wissenschaftlichen Vorlesungen zu folgen. Dazu sei eben auch die philosophische Propädeutik erforderlich. Die Versammlung stimmte den Ausführungen des Berichterstatters zu, und es wurden zuletzt die nachstehenden Leitsätze angenommen: 1. Es ist als Pflicht der höheren Schule anzusehen, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen. 2. Aufgabe dieser philosophischen Propädeutik muß sein: a) in den Schülern das Bewußtsein von der geistigen Tätigkeit, die sie bisher unbewußt ausgeübt, zu ergänzen bzw. sie den geistigen Zusammenhang darin erkennen zu lehren; b) Interesse für Philosophie und Wissenschaft überhaupt zu erwecken; c) wenn auch kein Verständnis, so doch eine Ahnung von der Bedeutung der die Wissenschaft und das Leben bewegenden Probleme zu geben und somit d) im Gegensatz zu dem oberflächlichen Aburteilen der Tagespresse und dem so häufigen Nachsprechen leichtfertiger Urteile zu ernster tiefgegründeter Abwägung und Beurteilung der die Welt bewegenden Fragen zu erziehen, endlich auch e) in die wissenschaftliche Terminologie einzuführen. 3. Zur Erreichung dieser Aufgabe bedarf es sowohl eines gesonderten Unterrichts als auch der Mitarbeit sämtlicher Lehrfächer. 4. Der Unterricht umfaßt Fragen der Logik, Psychologie, Metaphysik, Ästhetik und Erkenntnislehre; auch die Geschichte der Philosophie ist da heranzuziehen, wo der Unterricht es erfordert. 5. Den philosophischen Unterricht erteilt derjenige Lehrer, der die rechte Vorbildung bzw. das Geschick dazu hat. 6. Die Behandlung des Unterrichts soll mehr dialogisch als dogmatisch sein, besonders muß er durch Heranziehen reichlicher Beispiele anschaulich gemacht werden. 7. Es empfiehlt

sich, den Schülern ein kurzes, die Hauptsachen enthaltendes Lehrbuch in die Hand zu geben. 8. Die übrigen Lehrfächer müssen an ihrem Teil zur Vermittelung philosophischer Bildung beitragen. A. im allgemeinen a) durch Erteilen des Unterrichts in wissenschaftlichem Geiste; b) durch Klarstellung philosophischer Begriffe und Gegenstände, wenn die Gelegenheit dazu auffordert; c) durch Hinweisen auf die über den Einzelfächern stehende Einheit der Wissenschaft; B. im besonderen dadurch, daß die einzelnen Unterrichtsfächer die gerade ihnen naheliegenden Fragen der philosophischen Bildung mit Interesse verfolgen, z. B. der Religionsunterricht ethische und metaphysische Probleme, der deutsche Unterricht ästhetische und psychologische Fragen, die Mathematik Logik und Methodenlehre, die Naturwissenschaft physiologische und psychologische Fragen usw. 9. Ein Gegenstand der Reifeprüfung darf die Philosophie nicht werden. — Den von der Hannoverschen Direktorenversammlung angenommenen Leitsätzen wird man rückhaltlos zustimmen. Sie werden allen den Anforderungen gerecht, welche man in der neueren Zeit an die philosophische Unterweisung in den Oberklassen unserer höheren Schulen stellt. Ganz besonders wichtig ist es, daß auf allen Unterrichtsgebieten mitgearbeitet wird, dergestalt, daß der Unterricht möglichst in philosophischem Geiste erteilt wird. Dazu gehören aber ganz besonders geeignete Lehrer; es ist fraglich, ob man sie überall finden wird. Notwendig ist es, schon bei der Ausbildung des angehenden Lehrers auf der Universität und auch weiterhin in den beiden Jahren der praktischen Vorbildung darauf hinzuweisen. — H. Heimbach, *Der philosophische Stoff der Realschule*, ZlS. Jahrg. 19, 3ff., weist nach, wie sich in der Realschule eine ganze Menge philosophischen Stoffes findet; ganz besonders gelte das auch von der Psychologie, für welche die Naturwissenschaften recht ergiebig seien. Es ist ganz richtig, daß man die philosophische Unterweisung nicht auf die obersten Klassen beschränkt; man kann damit sehr wohl schon in den mittleren Klassen beginnen, natürlich in einfachster Form. Da wird man bei den Schülern schon das erforderliche Verständnis finden. — Troost, *Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima*, Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Gymn. in Beuthen, geht von einem Worte F. Paulsens aus, welcher meint, daß ein philosophischer Unterricht auf der Oberstufe (Logik und Erkenntnistheorie, Psychologie und die allgemeinsten Fragen der Metaphysik, Fragen der Welt- und Lebensanschauung) nicht nur der lebhaftesten Teilnahme der Jugend gewiß sein, sondern auch über die gähnende Kluft Brücken schlagen würde, die jetzt zwischen einer rein naturwissenschaftlich orientierten Wirklichkeitsvorstellung und dem von der Schule daneben festgehaltenen theologischen System klaffe. Damit stimme auch das Ergebnis der XIII. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien bei der Beratung über die hier in Rede stehende Frage überein. Dieselbe habe auch den Grundsatz ausgesprochen, daß eine Förderung der philosophischen Propädeutik auch durch die anderen Lehrfächer (als

das Deutsche) zu wünschen sei; überall sollten die sich ungezwungen bietenden Gelegenheiten voll ausgenutzt werden, in den Schülern philosophischen Sinn zu wecken. Außerdem sei jede sich bietende Gelegenheit zu benutzen, um wichtige Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie zu besprechen. Verf. macht nun in seiner Abhandlung den Versuch, den Schüler mit solchen Abschnitten in Anlehnung an empfohlene Werke und Schriften mit mannigfachen philosophischen Gedanken und Erscheinungen bekannt zu machen, indem er mit Recht meint, daß solche Studien wohl geeignet seien, zu zeigen, daß zwischen der Wissenschaft und der Wahrheit des Christentums kein unlösbarer Widerspruch besteht. — Sehen wir nun einmal genauer zu, wie Verf. seine Idee zur Ausführung bringt. Seine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile; in dem ersteren erheblich umfangreicheren erörtert er das Problem der Seele und ihrer Unsterblichkeit (angeschlossen an Ciceros Tusculanen). Hier gibt er zuerst die Anschauung der Griechen wieder, geht dann zu Cicero über, betrachtet dann das Christentum, die pantheistisch-monistische Richtung der späteren Zeit, den psychophysischen Parallelismus, den Positivismus und Neukantianismus, den Empirismus, Naturalismus und Materialismus, den Rationalismus und Idealismus. So machen wir mit dem Verf. eine Wanderung durch einen großen Zeitraum, wir lernen die verschiedenen Anschauungen über das Problem der Seele bis auf die neuere Zeit kennen. Das Ergebnis, zu welchem seine Betrachtung kommt, ist dieses: eine Wirklichkeit gibt es: die sittliche Persönlichkeit, ihr Wille, ihre Freiheit, ihre Verantwortlichkeit vor Gott und den Menschen. Der zweite Abschnitt behandelt die Lebensanschauung der Epikureer und Stoiker, und zwar dies an Horaz angeschlossen. Hier zeigt er, wie man die Horazlektüre zu derartigen Betrachtungen benutzen kann. Verf. führt auch eine ganze Anzahl einschlägiger Stellen aus Horaz an. — Wenn auch nicht alles, was Verf. ausführt, für die Schule unmittelbar verwertbar ist, dem Lehrer, der sein Schriftchen benutzt, wird es gute Dienste leisten, er wird dadurch angeregt werden. So stellt das Heft denn einen Versuch dar, Philosophie auf der Schule praktisch zu treiben. — Einen ähnlichen Versuch stellt die Abhandlung von A. Biese dar: *Goethe als Philosoph in der Prima*, Beilage zum Jahresbericht des Gymn. in Neuwied. Nach des Verf. Ansicht darf man beim Unterricht in der Prima nimmer die letzten Ziele und die tiefsten Fragen aus dem Gesichtskreise verlieren. Man solle den heranreifenden Jünglingen immer wieder einmal klar machen, daß es für den Gebildeten gelte, deutlich sich Antwort zu geben auf die Fragen: Ist der Mensch nur ein naturhaftes oder ist er auch ein geistiges Wesen; ist er nur ein Kind des Zufalls und der Schicksalslaune oder ein selbständiges Glied einer ideellen göttlichen Welt? Bei der Behandlung solcher Probleme könne Goethe ein Führer sein, besonders in seiner tiefsinnigen Gedankenlyrik. Dahin gehörten die Gedichte „Meine Göttin“, „Gesang der Geister über den Wassern“, „Grenzen der Menschheit“, „Das Göttliche“. Verf. wirft nun die Frage auf:

welches sind — nach Goethe — die natürlichen Schranken des Menschen, und inwiefern hebt er sich über diese empor? Er beantwortet diese Frage in Anlehnung an Goethesche Gedichte und in Bezugnahme auf solche. Auf einzelnes können wir hier nicht eingehen, wir empfehlen jedoch, den kleinen Aufsatz zu lesen. — P. Ziertmann, *Die Philosophie im höheren Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule* (Wissenschaftl. Beilage zum Jahresber. der Oberrealschule zu Steglitz), gibt zunächst eine auf gründlichen Studien beruhende Übersicht über die Geschichte des philosophischen Unterrichts an den höheren Schulen mit ganz besonderem Ausblick auch auf den Betrieb dieses Unterrichtsgegenstandes an den höheren Schulen Österreichs, an denen er, wie bekannt, nach den Instruktionen mit großem Eifer gepflegt werde. Sodann erörtert Verf., wie im Stoffe eines jeden Unterrichts philosophische Probleme enthalten sind, die in irgendeiner Weise einmal sich geltend machen. Fachunterricht ohne philosophische Vertiefung nütze den Unterrichtsstoff nicht so für die intellektuelle Ausbildung und die Erregung des Interesses der Schüler aus, wie derselbe Unterricht, wenn er gelegentlich philosophisch werde. Der ganze Unterricht könne mit Philosophie durchzogen werden. Dazu sei aber, wie das R. Lehmann betone, die philosophische Bildung der Oberlehrer zu heben. Noch beachtenswerter als jene Erteilung des gesamten Unterrichts im philosophischen Sinne erscheinen dem Verf. die Versuche, den Stoff eines Unterrichtsfaches ganz in den Dienst der Philosophie zu stellen, wie sie früher bereits Laas, Kern, Seemüller für den deutschen, neuerdings Schulte-Tigges, B. Schmidt und Latrille für den naturwissenschaftlichen Unterricht empfohlen haben. Diese Vorschläge werden vom Verf. genauer erörtert. Der philosophische Unterricht kann nach seiner Auffassung dazu dienen, die naturwissenschaftlich-mathematische und die sprachlich-historische Seite des Lehrplanes, die jetzt ganz auseinanderfallen, zusammenzurücken. — In einem dritten Abschnitte äußert sich Verf. über die praktische Gestaltung des Unterrichts und seine Einfügung in den Lehrplan. Geschichte der Philosophie habe auszuscheiden; es blieben als Disziplinen übrig Logik, Psychologie und Ethik, sowie Metaphysik, vielleicht auch einige Fragen der Ästhetik. Hier wie überhaupt bei seinen Ausführungen hat Verf. ganz besonders die Oberrealschule im Auge, aber seine Darstellung ist ganz allgemein von hohem Interesse. —

Wir kommen nun zu einer kurzen Betrachtung solcher neuer Erscheinungen auf diesem Gebiete, die in erster Linie für die Schule bestimmt sind. O. Bertling, *Geschichte der alten Philosophie als Weg der Erforschung der Kausalität*, für Studenten, Gymnasiasten und Lehrer dargestellt, am wenigsten, das sieht man bei einem genaueren Einblick in das Buch, für Gymnasiasten. Wohl aber können wir uns als Leser der Schrift solche junge Leute denken, die im Begriffe stehen, die Universität zu beziehen und die von einer Neigung zu philosophischen Dingen beseelt sind. Daß für diese die alte Philosophie eine gewisse Anziehung hat, kann man sich

wohl denken, haben sie doch von derselben bereits auf der Schule einiges kennen gelernt. Verf. geht nun immer darauf aus, daß man in seiner Darstellung der Unterscheidung der Kausalitäten (denn mit der Kausalität hat es, wie er sagt, jede Philosophie zu tun) Schritt für Schritt genau beachte; dadurch hofft er zu einer Klärung zu gelangen und zu führen. Nach solchen Gesichtspunkten behandelt er in 21 Kapiteln die alte Philosophie; und wenn auch durch dieselbe eine allumfassende, in sich zusammenstimmende Welterklärung nicht erreicht worden ist, so ist doch jedenfalls durch sie das Verständnis der Welt wesentlich gefördert. Darin sieht er den Ertrag der alten Philosophie und in diesem Sinne will er sie namentlich der wissensdurstigen Jugend nahe führen. — A. R. Fritzsche, *Vorschule der Philosophie.* Eine Anleitung zum Nachdenken über unsere Begriffe von Gott und Welt im Anschluß an den Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten, ist eigentlich eine Art von philosophischer Propädeutik, aber nicht in der gewöhnlichen Form und Ordnung, sondern nach ganz anderen Gesichtspunkten für den jugendlichen Geist eingerichtet. Verf. behandelt seinen Gegenstand in fünf Hauptabschnitten: I. Das Erkennen und sein Gegenstand (A. Denken und Sein, Anhang: Vom Definieren; B. Erkennen und Sprechen; C. Kunstausdrücke); II. Zur Lehre vom Seienden; III. Kategorienlehre; IV. Weltanschauung; V. Das Gefühl als Erkenntnisquelle. Die Schrift bietet ein in sich geschlossenes Ganzes; es findet sich in ihr der ganze Stoff, den man, in weiterem Umfange, zur philosophischen Propädeutik zu rechnen pflegt. Wir haben aber nicht ein Schulbuch vor uns, welches zum Lernen und als Leitfaden dienen könnte, sondern ein sehr geeignetes philosophisches Lesebuch für vorgeschrittene Schüler oder für die der Schule bereits entwachsenen jungen Leute. Ein alphabetisches Namenverzeichnis läßt den Leser sich leicht zurechtfinden. — P. Geyer, *Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie*, ebenfalls eine Art praktischer philosophischer Propädeutik, auf die wir früher bereits hingewiesen haben, ist im Berichtsjahr bereits in zweiter, verbesserter und vermehrter Auflage erschienen. Wir sehen hier eine ganz treffliche Sammlung von allerlei ethischen Aussprüchen, die unter Hauptbegriffe gebracht sind, gegliedert in Unterabteilungen. Daraus hat denn Verf. ein harmonisches Ganzes zusammengefügt. Er nennt seine „Schulethik" eine humanistisch-christliche Ethik; denn alle die Dichter und Philosophen, denen wir unsere heutige Bildung verdanken, der „große Heide" Goethe miteingeschlossen, atmen den Geist des Christentums. Von ganz besonderer Bedeutung kann dieses Büchlein für den Aufsatz werden. — A. Höfler, *Grundlehren der Logik und Psychologie*, mit einem Anhange: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. Zweite Auflage. Dieses treffliche, äußerst umfangreiche Buch (es umfaßt ohne den Anhang 400 Seiten großen Formats) ist für österreichische Verhältnisse berechnet. Dort wird ja bekanntlich der philosophischen Unterweisung eine sehr große Bedeutung beigelegt. Der Anhang, welcher als be-

sonderes Heft herausgegeben ist, erschien bereits in 4. Auflage. Er ist ein philosophisches Lesebuch, in welchem man eine Anzahl der wichtigsten philosophischen Begriffe behandelt findet; entnommen sind die Lesestücke den Schriften bedeutender Philosophen. — R. Lehmann, *Lehrbuch der philosophischen Propädeutik*, erschien in zweiter durchgesehener und vermehrter Auflage. Wir beziehen uns auf das, was wir in diesen Berichten Jahrg. XIX S. 78 f. über das treffliche Buch gesagt haben. — G. Leuchtenberger, *Hauptbegriffe der Logik in Beispielen nebst Erläuterungen* für den Gebrauch an höheren Lehranstalten gliedert sich in drei Teile: I. Begriff; II. Urteil; III. Schluß. Den zahlreichen Beispielen, die in den einzelnen Abschnitten geboten werden, folgen Erläuterungen. Man erhält so eine vollständige Übersicht über die wichtigsten Punkte der Logik, die um so anschaulicher ist, weil sie vom einzelnen, vom Beispiele, ausgeht. — C. Schöler, *Praktische Denklehre auf neuen Grundlagen gemeinverständlich dargestellt*. Verf. bemüht sich, die Denklehre in der Weise darzustellen, in welcher das Denken im Menschen entsteht, in welcher das Kind denken lernt. So bringt er seine Darstellung der Denklehre, und darin besteht wesentlich die neue Grundlage, auf die er sie gestellt hat, mit dem Leben, der Wirklichkeit, in eine möglichst enge Beziehung. Es ist dies ein für den reiferen Schüler wohl geeignetes Buch, es kann aber auch allen Gebildeten, die sich über die Grundgesetze des Denkens unterrichten wollen, gute Dienste leisten. — A. Steuer, *Lehrbuch der Philosophie*. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum *Selbstunterrichte*. Erster Band. Logik und Noëtik. Mit kirchlicher Druckerlaubnis. Die Schulen, welche das Buch benutzen sollen, sind die Zöglinge katholischer Priesterseminare, in denen ja viel Philosophie getrieben wird. Das ziemlich umfangreiche Werk wird aber auch weiteren Kreisen willkommen sein. Verf. hat die einschlägigen Schriften eingehend studiert, wie wir auf fast allen Seiten erkennen.

Daran reihen wir die Erwähnung einer Anzahl uns zugegangener anderer philosophischer Schriften. O. Apelt, *Der Wert des Lebens nach Platon* (Sonderabdruck aus den Abhandlungen der Friesschen Schule, II. Band 1. Heft). Auf Grund eingehenden Studiums der Platonischen Schriften zeigt Verf., welche Anschauungen der Philosoph von dem Werte des Lebens und von seiner Bedeutung geäußert hat. Von besonderem Interesse hierbei ist es, wenn Verf. einen Ausspruch Bismarcks anführt, der zu den Platonischen Ideen stimmt: „Diesem Leben fehlt, was ich das sonntägliche Element nennen möchte, ein Tropfen Himmelsruhe in dieses fieberheiße Durcheinander, etwas Feiertag in diese Werkstatt, wo Lüge und Leidenschaft rastlos auf den Amboß menschlichen Unverstandes hämmern". Damit berühren sich auch von Fries' geäußerte sittlich-religiöse Ansichten. So sind in dem gedankenreichen Schriftchen Gedanken des großen Philosophen des Altertums mit neueren Anschauungen verwoben. — M. Diez, *Allgemeine Ästhetik* (Sammlung Göschen, Bändchen 300),

ein Lehr- und Lesebüchlein für weitere Kreise, welches die Voraussetzungen des Schönen und die Verwirklichung des Schönen behandelt, und zwar in der der bekannten Sammlung Göschen eigenen, leicht verständlichen Weise. Besonders hervorgehoben sei noch, daß die Erörterung aller einschlägiger Probleme in sehr übersichtlicher Art erfolgt. — O. Flügel, *Herbarts Lehren und Leben* (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 164. Bändchen). Verf. beleuchtet zunächst die Lehren Herbarts: I. Metaphysik; II. Psychologie; III. Praktische Philosophie (Ästhetik, Ethik); IV. Pädagogik; V. Religionsphilosophie; VI. Begriff und Einteilung der Philosophie; den Schluß bildet eine Darstellung des Lebens des Philosophen. Wenn schon sonst durch sein System, so erweckt Herbart durch seine nachhaltige Wirkung auf das pädagogische Gebiet ein besonderes Interesse, und so wird denn das lehrreiche Büchlein besonders auch den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten empfohlen, die sich eine tiefer begründete Kenntnis der pädagogischen Wissenschaft aneignen wollen. — E. Hermann, *Grundriß der Philosophie für Anfänger*, zweite Auflage, ist entstanden aus drei Programmabhandlungen, von denen früher bereits in diesen Berichten die Rede gewesen ist. Das aus 40jähriger Lehrtätigkeit hervorgegangene, für jeden Gebildeten berechnete und geeignete Werk gliedert sich in fünf Bücher: 1. Die Philosophie des klassischen Altertums; 2. Der menschliche Intellekt; 3. Die Elemente der Logik; 4. Die Lehre vom Schönen. Ästhetik; 5. Die Grundlage der Sittenlehre. Ethik. Die Darstellung ist leicht faßlich und verständlich. In der Logik scheint uns etwas zu viel geboten; auf die meisten Schlußfiguren wird man wohl verzichten können. — Von P. Hinneberg, *Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwickelung und ihre Ziele*, liegt Teil I Abteilung VI vor: *Systematische Philosophie* von W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, W. Ostwald, N. Ebbinghaus, A. Eucken, F. Paulsen, W. Münch, Th. Lipps. Wir haben ein groß angelegtes Werk vor uns, an dem nur hervorragende Kräfte mitgearbeitet haben. Der stattliche vornehm ausgestattete Band umfaßt drei Teile: I. Allgemeines. Das Wesen der Philosophie; II. Die einzelnen Teilgebiete (1. Logik und Erkenntnistheorie, 2. Metaphysik, 3. Naturphilosophie, 4. Psychologie, 5. Philosophie der Geschichte, 6. Ethik, 7. Pädagogik, 8. Ästhetik); III. Die Zukunftsaufgaben der Philosophie. Das ist eine Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften auf den verschiedensten Gebieten der Geisteskultur, wie sie gegenwärtig vorhanden ist, berechnet für die gebildete Welt. Alle Seiten der Geisteswissenschaften sollen hier umfaßt und behandelt werden. Das ist ein Werk, so recht geeignet für die Bibliotheken unserer höheren Lehranstalten, ein Werk, aus dem die wissenschaftliche Lehrerwelt die reichste Belehrung schöpfen kann, welches dazu beitragen kann, die philosophische Bildung der Leser wesentlich zu fördern. — W. Jerusalem, *Lehrbuch der Psychologie.* Vierte Auflage. Mit 20 Abbildungen im Text, ist ein an österreichischen höheren Lehranstalten im

Gebrauch befindliches Lehrbuch aus der Feder des berühmten Forschers. Aus der Darlegung, welche Verf. über seinen wissenschaftlichen Standpunkt bei der Behandlung der philosophischen Probleme gibt, heben wir nur zweierlei hervor: erstlich, daß er den von Wundt betonten ereignisartigen Charakter der psychischen Phänomene streng festgehalten und sodann, daß er die biologische Betrachtungsweise des Seelenlebens durchgeführt hat. Die vielfache Anführung von Stellen aus Dichtern ist sehr geeignet, den philosophischen Gedanken „einen prägnanten und zugleich schönen Ausdruck zu geben". — Wie wir schon wiederholt bemerkt haben, kann man bei uns in Preußen ein verhältnismäßig so umfangreiches Buch in den Schulen nicht gut verwenden, aber es wird unseren gereifteren Schülern eine sehr geeignete Lektüre bieten. — W. Kinkel, *Geschichte der Philosophie als Einleitung in das System der Philosophie.* Erster Teil: Von Thales bis auf die Sophisten. Der stattliche 274 Seiten (ohne die Anmerkungen und Register) umfassende Band bildet den ersten Teil eines groß angelegten Werkes, als dessen Leser Verf. sich alle diejenigen wünscht, die ein inneres Interesse zur Philosophie hintreibt. Damit meint er nicht bloß die Studierenden der Philosophie, sondern auch andere philosophisch angelegte Köpfe. Und in der Tat, für alle solche ist das Buch, welches die Geschichte der griechischen Philosophie von ihren ersten Anfängen her, wie sie sich bei den alten Dichtern findet, in leicht faßlicher Weise entwickelt, eine Quelle der trefflichsten Belehrung. Und diese Darstellung des Verf. soll den Weg bahnen zu dem Verständnis des wissenschaftlichen Systems der Philosophie. Die Anmerkungen enthalten die erforderlichen bibliographischen und anderen Angaben. — O. Külpe, *Immanuel Kant, Darstellung und Würdigung* (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen). Mit einem Bildnisse Kants, ist aus akademischen Vorlesungen und aus den beim letzten Ferienkurse für Volksschullehrer gehaltenen hervorgegangen. Das Bändchen ist allen zu empfehlen, die sich mit dem großen Königsberger Philosophen bekannt machen wollen. Sie finden darin eine leicht lesbare Darstellung, aus welcher sie die wichtigsten Sätze und Punkte der Kantschen Philosophie entnehmen können, und zugleich, was ja damit in engem Zusammenhange steht, eine Übersicht über die wichtigsten Probleme des menschlichen Lebens und Geistes. — In Verbindung damit nennen wir *Immanuel Kants Werke in acht Büchern*, ausgewählt und mit Einleitung versehen von H. Renner. Mit Kant-Bildnis und Kant-Plakette. Zwei Bände. Voran geht eine sehr ausführliche, das Leben und Wirken des großen Philosophen behandelnde Einleitung; sodann folgt eine für den Gebildeten berechnete Auswahl aus seinen Schriften. — Desgleichen führen wir hier an *Kants Kritik der reinen Vernunft*, abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. Eine Vorübung für kritische Philosophie von H. Rommel, erörtert unter Anführung von Stellen aus der Kritik der reinen Vernunft das Verhältnis Kants namentlich zu Hume. Auf diesem Boden bewegt sich Verf. und gibt damit

namentlich den Studierenden der Philosophie einen Einblick in die Art philosophischer Arbeit. — A. Lehmen, *Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage.* Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Vierter (Schluß-) Band: Moralphilosophie, ist der Abschluß eines von uns schon früher wiederholt erwähnten philosophischen Lehrbuches, welches in erster Linie für Studierende der katholischen Theologie bestimmt ist. Hier wird die ganze Moralphilosophie auf katholischer Grundlage ausführlich zur Darstellung gebracht. Die Ausführungen des Verf. sind klar und übersichtlich. Das ganze nun zum Abschluß gebrachte Werk macht es sich zur Aufgabe, ein Bild zu entwerfen von der christlichen Weltanschauung. Wenn wir das Buch in erster Linie als für den Studierenden geeignet bezeichneten, so kann es auch allen Gebildeten, die einen Einblick in das philosophische System gewinnen wollen, sehr empfohlen werden. — G. Mehlis, *Schellings Geschichtsphilosophie in den Jahren 1799—1804*, gewürdigt vom Standpunkt der modernen geschichtsphilosophischen Problembildung. Nach einer Einleitung über die geschichtsphilosophische Bewegung am Ende des 18. Jahrhunderts wird im 2. Kapitel Schellings Geschichtsphilosophie und die Romantik behandelt, sodann die Geschichte der Geschichtsphilosophie, ferner die Wertungen des Individuellen und Sozialen; in Kap. 5 das Problem des Fortschritts und der Primat der ästhetischen Vernunft; endlich im 6. das Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen und das Problem der Universalgeschichte. Die auf Grund eingehenden Studiums der geschichtsphilosophischen Werke Schellings verfaßte philosophische Schrift sei besonders empfohlen. — Chr. Muff, *Idealismus.* Vierte, wesentlich vermehrte Auflage. Daß dies vortreffliche Buch in verhältnismäßig wenigen Jahren schon wieder eine neue Auflage erlebte, ist ein Zeichen der ihm zuteil gewordenen Anerkennung. Nach dem allgemeinen Teile betrachtet Verf. die Betätigung des Idealismus in der Religion, in der Wissenschaft, in der Kunst und im Leben. Alle diese Gebiete durchwandern wir an der Hand des Verf., auf allen verfolgt er in geistvoller Weise die Spuren des Idealismus. Es ist ein äußerst anziehendes Buch, in einer sehr übersichtlichen Darstellung geschrieben, für alle geeignet, die einer idealistischen Auffassung der Dinge geneigt sind, besonders auch für den gereifteren Schüler, der sich bald in dem Gedankenkreise heimisch fühlen wird. — W. Ostermann, *Das Interesse.* Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Zweite Auflage. Verf. geht davon aus, daß es für die Psychologie wie für die Pädagogik kaum eine wichtigere Frage gebe als die nach der Bedeutung und nach dem Wesen des Interesses. Nach einem geschichtlichen Rückblick gibt er die Definition und bestimmt die Arten des Interesses, sodann gibt er die psychologische Deutung des Begriffes, ferner behandelt er die Bedeutung des Interesses für das übrige Geistesleben und für das Handeln, im folgenden Kapitel ethische Bedenken, dann die pädagogischen Schlußfolgerungen und Nutzanwen-

dungen. Am Schlusse kommt er auf einige naheliegenden oder wirklich erhobenen Einwürfe. Man erkennt schon aus dieser kurzen Übersicht über den Inhalt, welche Fülle von Gedanken in dem Buche behandelt wird. Wenn schon im allgemeinen die Schrift für die Psychologie von Bedeutung ist, so ganz besonders für die Pädagogik, auf deren Gebiet sie recht sehr zur Vertiefung und richtigen Erfassung beitragen kann. Wir empfehlen sie namentlich dem jüngeren Lehrer. — J. Petzoldt, *Das Weltproblem vom positivistischen Standpunkte aus* (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 133. Bändchen). Das E. Mach gewidmete Büchlein „sucht die Geschichte des Nachdenkens über die Welt als eine sinnvolle Geschichte von Irrtümern psychologisch verständlich zu machen, indem es einen usrprünglichen logischen und empirischen Fehler fast aller philosophischer Weltanschauungen verfolgt". Wir wandern nun durch die verschiedenen Zeiten, in denen das Weltproblem zur Behandlung kam. Verf. geht davon aus, daß der moderne Positivismus eine historische Notwendigkeit sei. Und wenn auch die Geschichte des Nachdenkens über die Welt eine Geschichte des Irrtums sei, so doch nicht eines planlosen Umherirrens, sondern eines planvollen Vorwärtsschreitens. Damit ist die Tendenz des inhaltreichen Werkchens bezeichnet. Auf einzelnes können wir nicht eingehen, empfehlen das Schriftchen aber sehr zur Lektüre. — H. Rother, *Die Bedeutung des Unbewußten im menschlichen Seelenleben.* Zweite Auflage. (Pädagogisches Magazin, Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, herausgegeben von F. Mann, 19. Heft.) Das Heftchen ist vorwiegend pädagogischen Inhalts, es hat aber auch ein psychologisches Interesse, weshalb wir es hier erwähnen; ist doch das Unbewußte hier ein wichtiger Begriff. — J. Schöll, *Sittenlehre.* Nach der Grundlegung behandelt Verf. zuerst die individuelle Ethik (das Werden der sittlichen Persönlichkeit, das Verhalten der sittlichen Persönlichkeit, und hier wieder: der Mensch und Gott, der Mensch und sein eigenes Ich, der Mensch im Verkehr mit seinen Nebenmenschen), sodann die soziale Ethik (Familie, Staat, Gesellschaft, Kirche). Die Behandlung der ethischen Grundsätze und Probleme zeigt eine leicht faßliche Darstellung, so daß man sie auch wohl Schülern in die Hand geben kann. — R. Tieffenbach, *Gibt es eine sichere Norm für die wichtigsten ästhetischen Begriffe?* (Beilage zum 22. Jahresber. des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg i. Pr.) Diese namentlich auf genauem Studium der Tragödie, besonders der des Altertums, beruhende Schrift geht davon aus, daß heute so viele auf dem Gebiete der Tragödie mit den ästhetischen Theorien brechen und eine neue Theorie aufbauen wollen. Besonders knüpft er an Baumgarts Poetik an. Man wird seinen Auseinandersetzungen mit Interesse folgen. — B. Weinstein, *Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften.* Vorlesungen, gehalten an der Universität Berlin. Im ganzen enthält das Buch 35 Vorlesungen. Es ist wohl in erster Linie für den Stu-

dierenden bestimmt, welcher in seinen fachwissenschaftlichen Vorlesungen das Allgemeine, was ihm Verf. hier bieten will, nicht findet. Er wendet sich aber auch an Laien, welche eine philosophische Vertiefung fachwissenschaftlicher Dinge erstreben. Er verbreitet sich aber nicht allein über die Wissenschaft, sondern auch über die Kunst, überhaupt über alles, was des Menschen Herz und Geist beschäftigt. Er strebt in seiner Darstellung nach Gemeinverständlichkeit, und wenn man in dem Werke blättert, so findet man, daß ihm das auch gelungen ist.

Schriftenverzeichnis.

Abelmann, B., Die Lieder des Horaz. Sinngemäß in deutsche Reime übertragen. Verlag von Max Schewe, Schleusingen. — 47 f.

Ammon, G., Zum neuesten Duden. BbG. 42, 577. — 23.

Apelt, O., Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 70 f.

— — Der Wert des Lebens nach Platon, Sonderdruck aus den „Abhandlungen der Friesschen Schule II. Band 1. Heft. Göttingen Vandenhoeck u. Ruprecht. — 79.

Arnold, F., Das deutsche Volkslied, Ausgabe A. Prenzlau, C. Vincent. — 58.

Aschendorffs Sammlung auserlesener Werke der Literatur. Friedrich Hebbel. Die Nibelungen von Th. Büsch. — Grillparzer, Ein Bruderzwist in Habsburg von A. Genius. — Schiller, Die Verschwörung des Fiesko zu Genua von F. Hoffmann. — Sophokles' Philoktetes von Schmitz-Mancy. Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung. — 40.

Aus deutschen Lesebüchern. V. Band. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Zweite Abteilung: Schillers Dramen, I. Die Räuber — Die Verschwörung des Fiesko — Kabale und Liebe — Don Carlos — Wallenstein, bearbeitet von G. Frick. Vierte ,durchgesehene und erweiterte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 43.

Bardey, E., Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache. — Vollständige Elementargrammatik. Vierte verbesserte Auflage von O. Weise. Leipzig, B. G. Teubner. — 16.

Bardt, C., Römische Komödien, deutsch. Zweiter Band. Berlin, Weidmann. — 48 f.

Bartels, A., Das Weimarsche Hoftheater als Nationalbühne für die deutsche Jugend. Eine Denkschrift. Weimar, Hermann Böhlaus Nachfolger, behandelt den vor einiger Zeit angeregten Gedanken, gerade auf der Weimarer Hofbühne für die deutsche Jugend klassische Bühnendarstellungen zu veranstalten, der, wenn wir nicht irren, neuerdings seiner Verwirklichung nähergeführt ist durch Aufbringung wenigstens eines Teiles der dazu erforderlichen Mittel. Es wäre mit Freude zu begrüßen, wenn die Sache zur Ausführung gebracht werden könnte.

— — Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen. Siebente verbesserte Auflage. Leipzig, Eduard Avenarius. — 57.

Bartsch, E., Ausgewählte Oden des Horaz in modernem Gewande, Übersetzungen. Sangerhausen, Ewald Sittig. — 48.

Baumgarten, B., Phantasie und Temperament. Ästhetische und sprachpsychologische Studie, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21 S. 90 ff. — 65 f.

Bause, J., Elementarschrift und wissenschaftliche Lautschrift. Beilage zum 34. Jahresber. des Kgl. Gymnas. zu Wongrowitz, legt sein System dar unter Bezugnahme auf andere Anschauungen und bietet so einen wertvollen Beitrag zu der Frage betreffend die Lautschrift.

Becher, Vom deutschen Superlativ und seinen Verwandten, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21 S. 262 ff. — 18 f.

Behaghel, O., Bewußtes und Unbewußtes im dichterischen Schaffen, Wien, F. Tempsky, zeigt in geistvollen Ausführungen das Verhältnis des bewußten zu dem unbewußten Schaffen des Dichters. Verf. kommt zu dem Ergebnis, daß nur dann Bewußtes und Unbewußtes im rechten Verhältnis bleiben, wenn es sich zu unlösbarer Einheit zusammenschließe. Freunde der Poesie werden an dem Hefte eine sie sehr interessierende Lektüre haben. Wie eingehend die Studien des Verf. dazu gewesen sind, bezeugen die hinzugefügten Anmerkungen.

— — Die deutsche Sprache. Vierte Auflage (Das Wissen der Gegenwart 54. Band). Wien, F. Tempsky. — 20.

Bertling, O., Geschichte der alten Philosophie als Weg der Erforschung der Kausalität für Studenten, Gymnasiasten und Lehrer dargestellt. Leipzig, W. Klinkhardt. — 77 f.

Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus. Mit Lebensbeschreibungen, Einleitungen und Anmerkungen. Begründet von W. Lindemann. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage herausgegeben von O. Hellinghaus. Erster Band: Klopstocks Werke; Der Göttinger Dichterbund. — Zweiter Band: Lessing; Wieland. — Dritter Band: Herder; Claudius; Bürger; Jean Paul. — Vierter Band: Goethes Werke I. — Fünfter Band: Goethes Werke II. — Sechster Band: Goethes Werke III. — Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 46.

Bielenstein, A., Welchen Wert hat für uns die deutsche Muttersprache? und Gedanken über das Danken. Zwei Vorträge aus dem Gebiete der Volkspsychologie. Riga, Jonck & Poliewsky. — 8.

Biese, A., Poesie und Prosa im deutschen Unterricht, MhS. 6, 225 ff. — 27.

— — Deutsche Literaturgeschichte. In zwei Bänden. Erster Band: Von den Anfängen bis Herder. Mit Proben aus Handschriften und Drucken und mit 36 Bildnissen. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. — 56 f.

— — Das Dichtergemüt. Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Gymn. in Neuwied, bietet eine interessante Darstellung der Eigenheiten des dichterischen Gemüts auf Grund eingehenden Studiums dessen, was die Dichter über den Dichter sagen.

— — Goethe als Philosoph in der Prima. Beilage zum Jahresber. des Gymn. in Neuwied. — 76 f.

Bleicken, J., Dritter oder vierter Fall. Ein Beitrag zur Kasuslehre der Verben. Hamburg, C. Boysen. — 20.

Bötticher, G., Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abriß der deutschen Sprachlehre nach den Lehraufgaben geordnet für Sexta bis Tertia höherer Schulen, insbesondere der Realschulen und verwandter Anstalten. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 16.

Büchle, A., Gedanken zu Goethe; Beilage zum Jahresber. des Großherzogl. Gymn. zu Bruchsal, enthält Anregungen, die namentlich für den Lehrer des Deutschen in der Prima wertvoll sind.

Conrad, M. G., Emile Zola. Die Literatur, herausgegeben von G. Brandes, 29. Band. Berlin, Bard, Marquardt & Co. — 6.

Cornelius, K., Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte in Fragen und Antworten m.t Angabe des Inhalts und des Grundgedankens der Dichtungen. Paderborn, F. Schöningh. — 53 f.

Cottasche Handbibliothek 137, 138: Das kleine Heldenbuch von K. Simrock. In zwei Bänden. 143: Schillers Flucht von Stuttgart und Aufenthalt in Mannheim 1781 bis 1785 von Andreas Streicher. Neue Ausgabe. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 46.

Dadelsen, v., H., Deutsches Lesebuch für die höheren Schulen des Großherzogtums Hessen. Erster Teil. Für Sexta. Zweite Auflage. Zweiter Teil: Für Quinta. Zweite Auflage. Dritter Teil: Für Quarta. Zweite Auflage. Vierter Teil: Für Tertia. Zweite Auflage. Straßburg, Friedrich Bull. — 33 f.

Dantes Werke. Neu übertragen und erläutert von R. Zoozmann. Mit einer Einleitung: Dantes Leben, seine Zeit und seine Werke, 6 Bildnissen, 15 Abbildungen und Skizzen, einer Bibliographie: Dante in Deutschland, Proben von 52 deutschen Übersetzungen und mehreren Beispielen. Drei Bände in einem Band. Leipzig, Max Hesses Verlag. — 47.

D e i l e , G., Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur mit angefügten Antworten. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. Erster Teil: Die deutsche Literaturgeschichte bis zur Reformationszeit. Zweite Auflage. Zweiter Teil: Die deutsche Literaturgeschichte seit der Reformationszeit. Zweite Auflage. Dritter Teil: Poetik. Zweite Auflage. Dessau, Hofbuchdruckerei von C. Dünnhaupt. — 54.

D e u s s e n , W., Kleine Beiträge zum deutschen Unterricht I. Definitionen und ihre Verwertung für den Aufsatz (Jahresber. des Kgl. Gymn. in Münstereifel). — 71.

D e u t s c h e s L e s e b u c h f ü r R e a l s c h u l e n und verwandte höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an Dresdener Realschulen. Zweiter Teil: Klasse IV und III. Leipzig, B. G. Teubner. — 34 f.

D e u t s c h e s L e s e b u c h f ü r s ä c h s i s c h e G y m n a s i e n. Im Verein mit J. Calinich, O. Hartlich, W. Hoffmann, G. Lohse, Th. Matthias, Fr. Nowack, A. Oehme, P. Vogel, P. Wagler u. a. in acht nach Klassenstufen geordneten Abteilungen herausgegeben von H. S t e u d i n g. Siebente Abteilung, für Obersekunda, bearbeitet von T h. M a t t h i a s. Achte Abteilung, für Prima, bearbeitet für Unterprima von P. V o g e l , für Oberprima von H. S t e u d i n g. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 39.

D e u t s c h e S c h u l a u s g a b e n, herausgegeben von H. G a u d i g und G. F r i c k. Schillers Kabale und Liebe von G. F r i c k. Goethes Egmont von G. F r i c k. Goethes Torquato Tasso von G. F r i c k. — Homers Odyssee in Auswahl nach der Übersetzung von J. H. Voss von G. F i n s l e r. Leipzig, B. G. Teubner. — 40.

D e u t s c h e S c h u l a u s g a b e n, herausgegeben von J. Z i e h e n. Band 43: Julius Cäsar von W. Shakespeare, herausgegeben von E. W a s s e r z i e h e r. Band 44: Rückerts Gedichte. In Auswahl herausgegeben von H. S c h l a d e b a c h. Mit einem Bildnis des Dichters und einem Faksimile seiner Handschrift. — Band 45: Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl, herausgegeben von E. S t u t z e r. Mit einem Bildnis. — Band 46: Begleitstoffe zur Betrachtung der deutschen Literatusgeschichte des 16.—18. Jahrhunderts, ausgewählt und eingeleitet von R. K i n z e l. — Band 47: König Ödipus von Sophokles, übersetzt von M. W o h l r a b. — Band 48: Lehrbuch zur deutschen Staatskunde von E. S t u t z e r. Dresden, L. Ehlermann. — 40 f.

D i e a u s l ä n d i s c h e n K l a s s i k e r, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten wie für den Selbstunterricht von P. H a u und H. W o l f. 6. Bändchen: Shakespeares Julius Cäsar von P. H a u. — 7. Bändchen: Äschylos' Prometheus-Trilogie. Neu bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von H. W o l f. — 8. Bändchen: Euripides' Medea, übersetzt von D o n n e r. Neu bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von H. W o l f. — 9. Bändchen: Shakespeares Ecriolen von E. W a s s e r z i e h e r. Leipzig, Heinrich Bredt. — 43.

D i e d e u t s c h e n K l a s s i k e r, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von E. K u e n e n und M. E v e r s. 2. Bändchen: Schillers Jungfrau von Orleans von E. K u e n e n. Sechste verbesserte Auflage, besorgt von M. M e r t e n s. — 4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea von E. K u e n e n. Sechste verbesserte Auflage, besorgt von M. M e r t e n s. — 10. Bändchen: Das Nibelungenlied mit einem Überblick über die Sage und die neuere Nibelungendichtung. Dritte neubearbeitete und erweiterte Auflage von H. V o l l m e r. — 26. Bändchen: Gudrun von R. P e t e r s. — 29. Bändchen: Grillparzers Sappho von R. J a h n k e. Leipzig, H. Bredt. — 42 f.

D i e J u n g f r a u v o n O r l e a n s. Eine romantische Tragödie von Friedrich von Schiller, herausgegeben von O. G e r l a c h. Mit einer Karte. Zweite Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 41 f.

D i e p h i l o s o p h i s c h e P r o p ä d e u t i k im Unterricht der Prima unserer Vollanstalten. Verhandlungen der X. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. — 74 f.

D i e z , M., Allgemeine Ästhetik (Sammlung Göschen Band 300). Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 79 f.

D ö h r i n g , A., Etymologische Beiträge zur griechischen und deutschen Mythologie. Beilage zu dem Programm des Kgl. Friedrichs-Kollegiums zu Königs-

berg i. Pr., bietet einen interessanten Beitrag zu der Frage, inwieweit die Eigennamen als eine Quelle für die Erkenntnis und Deutung der mythischen Personen anzusehen sind, auf die bereits Welcker hingewiesen hatte.

Drees, H., Deutsche Festspiele. Groß-Lichterfelde, Chr. F. Vieweg. — 49 f.

Drexler, H., Wissenschaft und Wirklichkeit in Kantischer Auffassung, Beilage zum 36. Jahresber. des Kgl. Gymn. in Kattowitz, ist ein interessanter Versuch, das Verhältnis der beiden Begriffe auf Kantischer Grundlage zu beleuchten.

Erbe, K., Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. Zweite Auflage. Stuttgart, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. — 24.

Ermert, O., Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule. Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von W. Meyer-Markau. Minden i. W., C. Marowsky. — 62 f.

Evers, M., und Walz, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bearbeitung des Döbelner Lesebuchs für Preußen und Norddeutschland in engem Anschluß an die neuesten preußischen Lehrpläne. Erster Teil: Sexta. Ausgabe A. Dritte Auflage. — Zweiter Teil: Quinta. Zweite Auflage. Nach der neuesten Rechtschreibung. Ausgabe A: Für evangelische Anstalten. Ausgabe B: Für paritätische Anstalten. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 35.

Feierfeil, A., Peter Rosegger. Ein Bild seines Lebens und Schaffens. Mit einem Bilde des Dichters und einem Textbilde. Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. — 58 f.

Feuchtersleben, Ernst Freiherr von, Ausgewählte Werke. Fünf Teile in einem Bande. Herausgegeben von R. Guttmann. Mit des Dichters Bildnis und einem Briefe als Handschriftprobe. Leipzig, Max Hesses Verlag. — 46 f.

Filep, E. v., Diktier- und Aufsatzbuch für den deutschen Unterricht. Wien, Franz Deuticke. — 23.

Fischer, A., Wörterbuch der neuen deutschen Rechtschreibung nebst Regeln dazu und kurzer Anleitung zur Zeichensetzung. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, Neufeld & Henius. — 23 f.

— E., Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in Seminarien und höheren Schulen sowie für die Fortbildung des Lehrers. Dritte verbesserte Auflage. Breslau, C. Dülfer. — 54.

— R., Von der Pflege des Naturgefühls im deutschen Unterricht auf der unteren Stufe höherer Lehranstalten (Wissensch. Beigabe zum Jahresber. der Realschule mit Progymnasium zu Glauchau). — 10.

Flügel, O., Herbarts Lehren und Leben (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 164. Bändchen). Leipzig, B. G. Teubner. — 80.

Freytag, G., Die Fabier. Trauerspiel in fünf Akten. Sechste Auflage. Leipzig, S. Hirzel. — 45.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Goethes Gedankenlyrik. Für Schule und Haus, herausgegeben von A. Matthias. — Wolfgang von Goethe, Reineke Fuchs. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Handwerck. — Wolfgang von Goethe, Hermann und Dorothea. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Hauffen. Dritte Auflage. — Friedrich Gottlieb Klopstock, Oden. Ausgewählt und erklärt für den Schulgebrauch mit einem Anhang: Einige charakteristische Stellen aus dem Messias von R. Windel. Dritte Auflage. — Gotthold Ephraim Lessing, Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Manlik. Mit einer Abbildung. — Homers Odyssee. Nach der Übersetzung von J. H. Voß. Für den Schulgebrauch herausgegeben von B. Stehle. Mit einem Titelbild Zweite durchgesehene Auflage. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky. — 41.

Friedländer, S., Psychologie (die Lehre von der Seele), Hillgers illustrierte Volksbücher Band 78, Berlin, Hermann Hillgers Verlag, ist eine für weitere Kreise bestimmte volkstümliche Darstellung des Wichtigsten aus der Seelenlehre; ein recht empfehlenswertes belehrendes Schriftchen.

F r i e d r i c h , W., Der deutsche Unterricht in der Untersecunda der Oberrealschule. Ein Rück- und Ausblick. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 673 ff. — 6 f.

F r i t z s c h e , R., Vorschule der Philosophie. Eine Anleitung zum Nachdenken über unsere Begriffe von Gott und Welt im Anschluß an den Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 78.

F r ö h l i c h , F., Fichtes Reden an die deutsche Nation. Eine Untersuchung ihrer Entstehungsgeschichte. Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Kaiserin Augusta-Gymn. zu Charlottenburg. — Die gründliche Abhandlung hat auch deshalb gegenwärtig einen besonders hohen Wert, weil seit jenen Reden ein Jahrhundert vergangen ist.

F u c h s , E., Fr. Wilh. Schelling, Schöpferisches Handeln (Erzieher zu deutscher Bildung 9. Band). Jena, Eugen Diederichs. — 60.

F ü h r e r , A., K a h l e , A., und K o r t z , F., Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Für Sexta. Dritte Auflage. 3. Teil: Für Quarta. Zweite Auflage. 4. Teil: Für Untertertia. Zweite Auflage. Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung. — — 35 f.

F u n k , G., Beispiele zur Satzlehre. Aus den Werken deutscher Dichter und Schriftsteller ausgewählt und zusammengestellt. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Gotha, E. F. Thienemann. — 16 f.

G e r m a n i c u s , Tabellen zur deutschen Literaturgeschichte. Für Wiederholungen, Prüfungen, Nachschlagen usw. Leipzig, Siegbert Schnurpfeil, Verlag. — 56.

G e y e r , P., Der Aufsatzschmuggel, MhS. VI, 17 ff. — 65.

— — Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. — 78.

G r a e s e r s Schulausgaben klassischer Werke: Friedrich von Schiller, Die Räuber, herausgegeben von R. R i c h t e r. — J. Gottfr. von Herder, Der Cid, Mit Einleitung und Anmerkungen von V. J a u k e r. — Anastasius Grün, Spaziergänge eines Wiener Poeten, Auswahl aus „Schutt“, herausgegeben von O. P o l l a k. — Heinrich von Kleist, Die Hermannsschlacht, herausgegeben von A. L i c h t e n h e l d. — J. Heinrich Voß, Luise, herausgegeben von F. P r o s c h. — William Shakespeare, Coriolanus, herausgegeben von E. N a d e r. Leipzig, B. G. Teubner. — 42.

G r i l l p a r z e r s F., Werke. Mit einer Skizze seines Lebens und seiner Persönlichkeit von J. M i n o r und dem Bildnis des Dichters. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. — 47.

H a a r , G., Parenthesen zu Lessings Laokoon (verlegt bei Clauß & Feddersen, Hanau), gliedert sich nach einer Einleitung in vier Abschnitte: 1. Die Arten der Dichtung. 2. Die Arten der bildenden Kunst. 3. Timanthes und Böcklin. 4. Tizian und Böcklin; bietet sehr anregende Abhandlungen, die eine Art Ergänzung zu Lessings bekannter Schrift enthalten. Von besonderem Interesse sind dieselben, weil sie auf die behandelten Fragen durch Vergleichung mit neueren Anschauungen Streiflichter werfen.

H a a s , H., Japanische Erzählungen und Märchen (Deutsche Bücherei Band 85). Berlin, Verlag Deutsche Bücherei, G. m. b. H. — 53.

H a h n , W., Geschichte der poetischen Literatur der Deutschen. Bearbeitet von G. K r e y e n b e r g. Fünfzehnte Auflage, ergänzt bis auf die neueste Zeit. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 57.

H a k e n , M. v., Übungsstoff zur Methode Haken. Leipzig, Renger. — 10.

H a m a n n , E., M. Abriß der Geschichte der deutschen Literatur. Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung. — 54 f.

H a n d w e r c k , H., Gellerts älteste Fabeln II, Jahresber. des Kgl. Gymn. Philippinum zu Marburg, ist eine zweite Folge eines Abdrucks aus den „Belustigungen des Verstandes und Witzes“, gesammelt und herausgegeben, 32 Fabeln umfassend.

H a n s j a k o b , H., Ausgewählte Erzählungen. Erster Band: Waldleute. Zweiter Band: Erzbauern. Dritter Band: Der steinerne Mann von Hasle. Vierter Band: Meine Madame. Fünfter Band: Erinnerungen einer alten Schwarzwälderin, Kleine Geschichten. Stuttgart, Adolf Bonz & Comp. — 53.

Hauschild, O., Die verstärkende Zusammensetzung bei Eigenschaftswörtern im Deutschen, Jahresber. des Wilhelms-Gymn. in Hamburg. — 20.
Heimbach, H., Der philosophische Stoff der Realschule, ZlS. Jahrg. 19, 3 ff. — 75.
Heine, E., Shakespeares „Sommernachtstraum" und „Romeo und Julia", Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Herzogl. Karlsgymnasiums in Bernburg, ist ein sehr schätzenswerter Beitrag zum Verständnis der beiden Shakespeareschen Stücke, wertvoll für die Freunde des großen Briten.
Heinrich, F., Zur Aussprache der Stoßlaute in der neuhochdeutschen Schriftsprache. Ein Beitrag zur Aussprachfrage. Beilage zum Jahresbericht der 2. städtischen Realschule in Berlin. — 20 f.
Hellwig, P., **Hirt**, P., **Zernial**, U., unter Mitwirkung von H. Spieß, C. A. H. Huth, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Sechster Teil: Prosalesebuch für Obersekunda, herausgegeben von H. Spieß, 2. umgearbeitete Auflage. Siebenter Teil: Prosalesebuch für Prima, herausgegeben von H. Spieß, 2. umgearbeitete Auflage. Dresden, L. Ehlermann. — 37 f.
Hellwig, P., **Hirt**, P., Erläuterungen zu dem deutschen Lesebuche für höhere Schulen von Hellwig, Hirt, Zernial. Quarta. Tertia. Dresden, L. Ehlermann. — 37.
Hermann, E., Grundriß der Philosophie für Anfänger. Zweite Auflage. Cöthen, Otto Schulze. — 80.
Hinneberg, P., Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwickelung und ihre Ziele. Teil I, Abteilung II: Systematische Philosophie von A. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, M. Ostwald, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Fr. Paulsen, W. Münch, Th. Lipps. Leipzig, B. G. Teubner. — 80.
Hirmer, J., Die „deutschen Hausaufgaben" an den bayerischen Gymnasien, BbG. 43, 193 ff. — 10 f.
Hissbach, K., Die geschichtliche Bedeutung von Massenarbeit und Heroentum im Lichte Goethescher Gedanken, Jahresber. des Großherzogl. Realgymn. in Eisenach, behandelt die wiederholt aufgeworfene Frage, ob „Massenarbeit" oder „Heroentum" in der Geschichte der Menschheit vorwiegend ist und zwar auf Grund eines eingehenden Studiums der Goetheschen Anschauungen.
Hoff, L., und **Kaiser**, W., Abriß der Rhetorik und Poetik. Zweite Auflage, bearbeitet von H. Werneke. Essen-R., G. D. Baedeker. — 51.
Hoffmann von Fallersleben, An meine Freunde. Briefe, herausgegeben von H. Gerstenberg. Berlin, Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, H. Ehbock. — 59.
Höfler, A., Grundlehren der Logik und Psychologie. Mit einem Anhange: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. Zweite Auflage. Leipzig, G. Freytag, Wien, F. Tempsky. — 78 f.
Hofmann, F., Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. I. Teil: VI—IV. 3. Auflage. Zugleich 5. Auflage der Grundzüge der deutschen Grammatik von F. Wüseke. Leipzig, Teubner. — 17.
— — Justus Möser und die deutsche Sprache, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 145 ff. und 209 ff. — 7 f.
Homers Ilias. Neue metrische Übersetzung von H. G. Meyer. Mit 24 Kopfleisten von H. Krause. Dasselbe: Schulausgabe. Berlin, Trowitzsch & Sohn. — 49.
Jacobs, A., Musik und Dichtung. Ein Vorschlag zur Pflege dieses Verhältnisses auf der Schule. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 500 ff. — 28 f.
Jaeger, O., Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts, HG.17, 1 ff. — 8 f.
Jansen, H., Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben vom Verein deutscher Ingenieure. Berlin-Schöneberg, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. — 24.
Jerusalem, W., Lehrbuch der Psychologie. Vierte Auflage. Mit 20 Abbildungen im Texte. Wien, W. Braumüller. — 80 f.
Inwieweit ist die neuere deutsche Literatur auf der Schule zu behandeln? Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung von Schleswig-Holstein. — 26 f.

Jugenderinnerungen eines alten Mannes (Wilhelm von Kügelgen). Geschenkausgabe. Mit einer Photogravüre und 16 Abbildungen nach Gemälden, Zeichnungen und Stichen und einem ausführlichen Vor- und Nachwort. Sechste Auflage. Stuttgart, Chr. Belsersche Verlagsbuchhandlung. — 53.

Kaisers, Karl, Edelsteine deutscher Dichtung. Für den Schulgebrauch neu herausgegeben von G. Götze und E. Wangerin. Sechste neubearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 46.

Kants, Immanuel, Werke in 8 Büchern. Ausgewählt und mit Einleitung versehen von H. Renner. Mit Kant-Bildnis und Kant-Plakette. 2 Bände. Berlin, A. Weichert. — 81.

Kants Kritik der reinen Vernunft, abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. Eine Vorübung für kritische Philosophie von H. Romundt. Gotha, E. F. Thienemann. — 81 f.

Karlowa, O., Hölderlin und Nietzsche. Zarathustra, Programm des Kgl. Gymn. zu Pleß, bietet Beiträge zu der von Theobald Ziegler entdeckten feinen Parallele Hölderlin-Nietzsche auf Grund der Betrachtung einiger Werke derselben.

Kauffmann, F., Deutsche Metrik in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Neue Bearbeitung der aus dem Nachlaß A. F. C. Vilmars von C. W. M. Grein herausgegebenen „Deutschen Verskunst". Zweite Auflage. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. — 51.

Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung für höhere Lehranstalten. Nach dem Tode des Verfassers neu bearbeitet von V. Kehrein. Elfte, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 71.

Keller, E., Stehle, B., und Thorbecke, A., Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Zweiter Teil (4. und 5. Schuljahr), bearbeitet von E. Keller. Dritte, umgearbeitete Auflage. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky. — 36 f.

Kinkel, W., Geschichte der Philosophie als Einleitung in das System der Philosophie. Erster Teil: Von Thales bis auf die Sophisten. Gießen, Alfred Töpelmann. — 81.

Klee, G., Karl Simrock, Sein Leben und Schaffen. Mit Simrocks Bildnis und einem Stammbuchblatt als Handschriftprobe. Sonderabdruck aus: Karl Simrocks ausgewählten Werken in zwölf Bänden, herausgegeben von Gotthold Klee. Leipzig, Max Hesses Verlag. — 59

Kluge, F., Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache. Vorträge und Aufsätze (Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens, herausgegeben von Privatdozent P. Herre, 1). Leipzig, Quelle & Meyer. — 21.

Kosch, W., Martin Greif in seinen Werken. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. — 59.

Krauth, K., Vorgeschichtliche Eigentümlichkeiten der mittelländischen Sprachen, erläutert am Stammbaum der Wörter „Wasser" und „Fluß". Teil I: Der mit einem Lippenlaut (Beispiel P) beginnende Stamm. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Realgymn. in Erfurt. — 21.

Kretschmer, K., Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Nebst einer Poetik. Für höhere Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, höhere Mädchenschulen und zum Selbstunterricht. Mit Abbildungen. Habelschwerdt, Franke. — 55.

Külpe, O., Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Mit einem Bildnisse Kants. (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 146. Bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 81.

Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung von Fehlern bei der Abfassung deutscher Aufsätze. Für die Schüler höherer Lehranstalten sowie zur Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen im Deutschen. Vierte Auflage. Neu bearbeitet von O. Lyon. Leipzig, B. G. Teubner. — 66 f.

Laube, R., Ein neues Volksschullesebuch. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 103 ff. — 29 f.

Lehmann, O., und Dorenwell, K., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für höhere Schulen, in vier Heften. Ausgabe B: für Real-Mittelschulen und gleichartige Anstalten, für VI, V, IV, III. Hannover, C. Meyer. — 17.

Lehmann, R., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Anhang für Pommern und Mecklenburg von O. Altenburg. Erstes Heft: Unterstufe. Zweites Heft: Mittelstufe. Drittes Heft: Oberstufe. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky. — 37.

— — Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Zweite durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. — 79.

Lehmen, A., Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage. Neunter (Schluß-) Band. Moralphilosophie. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung. — 82.

Leineweber, H., Die Weisheit auf der Gasse. Neue Sprichwörtersammlung nebst Zusammenstellung und kurzer Erklärung sprichwörtlicher Redensarten. Für Schule und Haus bearbeitet und herausgegeben. Zweite verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 71 f.

Leuchtenberger, G., Hauptbegriffe der Logik in Beispielen nebst Erläuterungen für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann. — 79.

Lippert, R., Lehrbuch der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten mit ihren Vorbereitungsklassen, sowie für sonstige Schulen mit höheren Lehrzielen. I. Teil: Satz- und Wortlehre. 2. Teil: Lautlehre, Mundarten, Bedeutungswandel, geschichtliche Entwickelung der deutschen Sprache. 2. Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 17.

Lochner, F., Deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. Leipzig, G. Freytag. — 17.

Lohse, G., Drachenkämpfer und Befreier in der älteren griechischen und deutschen Sage. Eine mythologische Skizze. Wissensch. Beilage zum Programm des Kgl. Gymn. in Wurzen, bietet eine interessante Übersicht und Vergleichung der griechischen und deutschen sagenhaften Drachenkämpfer, auch unter Heranziehung der sprachlichen und etymologischen Verhältnisse.

Lorenz, K., Mehr deutsche Prosadichtung in der Schule, MhS. 6, 481 ff. — 27.

Ludwig, K., Heimatskarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namenverzeichnis. Für Schulzwecke entworfen. Wien, G. Freytag & Berndt. — 56.

Lyon, O., Die Lektüre als Grundlage des Unterrichts in der deutschen Sprache. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. Zweiter Teil: Obertertia bis Oberprima. Erste Abteilung: Obertertia. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 27 f.

— — Handbuch der deutschen Sprache mit Übungsaufgaben. Erster Teil: Sexta bis Tertia. III. Abteilung: Quarta und Tertia. Leipzig, Teubner. — 17 f.

— — Handbuch der deutschen Sprache mit Übungsaufgaben. Für preußische höhere Schulen eingerichtet von W. Scheel. Erster Teil. Vierte verbesserte Auflage. Ebenda. — 18.

Mackel, E., Über die Entstehung der Mundarten, mit besonderer Berücksichtigung Mecklenburgs und der Priegnitz. Beilage zum Jahresber. des Prinz Heinrichs-Gymn. in Berlin. — 21.

Matthias, A., Geschichte des deutschen Unterrichts (I. Band 1. Teil des Handbuchs des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von A. Matthias). München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. — 1 ff.

— Th., Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 67.

— Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Friedrich Brandstetter. — 21 f.

May, O., Die nationale Richtung in der deutschen Dichtung von der Mitte des 18. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Kgl. kath. Gymn. zu Glatz, hervorgegangen aus einem im Jahre 1906 gehaltenen Vortrage, ist ein namentlich auch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen sehr gut zu verwertender literargeschichtlicher Beitrag.

Maydorn, B., Über Belebung und Vertiefung des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 321 ff. — 11 f.

Mehlis, G., Schellings Geschichtsphilosophie in den Jahren 1799—1804 gewürdigt vom Standpunkt der modernen geschichtsphilosophischen Problembildung. Heidelberg, Otto Petters. — 82.

Meier, K., Klassisches in Hamlet. Jahresber. des König Georg-Gymn. in Dresden-Johannstadt weist auf Grund eingehenden Studiums der großen Shakespeareschen Dichtung die in ihr vorkommenden klassischen Elemente nach und zwar 1. Mythologisches, 2. Persönliches, 3. Philosophisches, 4. Rhetorisches und Stilistisches, in übersichtlicher Ordnung.

Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung für Lehranstalten ohne griechischen Unterricht und für gebildete Laien im Verein mit K. Haase, A. Hemme, L. Martens, E. Maurer, W. Päpke, K. Schirmer herausgegeben von G. Michaelis. Teil I: Prosaiker. — 49.

Mensing, O., Mittelhochdeutsches Hilfsbuch. Für Oberklassen höherer Schulen. Dresden, L. Ehlermann. — 23.

Meyer, R., M. Grundriß der neuen deutschen Literaturgeschichte. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, Georg Bondi. — 57 f.

Miessner, W., Ein Menschenleben. Alltagsbriefe unserer Klassiker, ausgewählt und eingeleitet. Berlin, Verlag Dr. Wedekind & Co. — 49.

Mosengel, G., Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 72.

Muff, Chr., Idealismus. Vierte, wesentlich vermehrte Auflage. Halle a. S., Richard Mühlmanns Verlagshandlung (Max Grosse). — 82.

Müller, H. F., Die Entsühnung des Orestes bei Äschylos und bei Goethe. Jahresber. des Herzogl. Gymn. zu Blankenburg am Harz, ist eine interessante Parallele und ein wertvoller Beitrag zur Iphigenie-Literatur.

Münch, W., Jean Paul, der Verfasser der Levana. (Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme, herausgegeben von R. Lehmann. I. Bd.) Berlin, Reuther & Reichard. — 59 f.

Muths, R. v., Einleitung in das Nibelungenlied. Zweite Auflage. Herausgegeben mit des Verfassers Nachträgen und mit literarischen Nachweisen bis zur Gegenwart von J. W. Nagl. Paderborn, F. Schöningh. — 50 f.

Nagel, S. R., Deutscher Literaturatlas. Die geographische und politische Verteilung der deutschen Dichtung in ihrer Entwickelung nebst einem Anhang von Lebenskarten der bedeutendsten Dichter. Wien, Carl Fromme. — 58.

Naumann, J., Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen für höhere Schulen. Achte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 72.

Nowack, A., Fahrten und Wanderungen der Freiherren Joseph und Wilhelm von Eichendorff (1802—1814). Nach ungedruckten Tagebuchaufzeichnungen mit Erläuterungen. Oppeln, Verlag des Oberschlesischen Geschichtsvereins. — 60.

Ödipus und sein Geschlecht. Fünf Tragödien von Äschylos, Sophokles, Euripides, übersetzt von Donner. Neu bearbeitet von Wolf. Erster Teil: Text. Leipzig, Heinrich Bredt. — 45.

Ostermann, W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Zweite Auflage. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung und Hofbuchdruckerei Rudolf Schwartz. — 82 f.

Pannwitz, R., Skizze einiger Privatstunden in deutscher Grammatik, PA. 49, 7 ff. — 15 f.

Parzival von Wolfram von Eschenbach. Neu bearbeitet von W. Hertz. Vierte Auflage. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 45.

Petzoldt, J., Das Weltproblem vom positivistischen Standpunkt aus. (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen 133. Bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 83.

Platos Philosophie in ihren wesentlichsten Zügen durch ausgewählte Abschnitte aus seinen Schriften dargestellt von G. Schneider. (Bücher der Weisheit und Schönheit, herausgegeben von Jeannot Freiherr von Grotthuß.) Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 50.

Portzehl, O., Die Lehre vom Bedeutungswandel in der Schule. Teil I. Beilage zum 2. Jahresber. des Kgl. Hufengymn. zu Königsberg i. Pr. — 18.

Priese, O., Wortschatz des Otfrid. Ein deutsch-althochdeutsches Wörterbuch. Beilage zum Jahresber. über die Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. — 22.

Rahn, W., Der reguläre Bedeutungswandel. I. Allgemeiner Teil. Beilage zum Jahresber. der Oberrealschule zu St. Petri und Pauli in Danzig. — 22.

Ratgeber für Schülerbibliotheken. Im Auftrag des Badischen Lehrervereins herausgegeben von den Jugendschriften-Ausschüssen in Mannheim, Karlsruhe, Lahr. Bühl (Baden), Druck der Aktiengesellschaft Concordia. — 52 f.

Reiff, A., Ernste und heitere Erzählungen für den deutschen Aufsatz. Stuttgart, Strecker & Schröder. — 72 f.

Reis, H., Untersuchungen über die Wortfolge der Umgangssprache. Jahresber. des Großherzogl. Ostergymnasiums zu Mainz. — 22.

Ridderhoff, K., Sophie von La Roche und Wieland. Zum hundertjährigen Todestage der Dichterin (18. Februar 1807). Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg, ist ein wertvoller Beitrag zur Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts, insbesondere Wielands.

Röllig, P., Vorübung für den deutschen Aufsatz in VI und V. Eine Lücke im Aufsatz. ZG. 61, 497 ff. — 66.

Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschlichen Seelenleben. Zweite Auflage. Pädagogisches Magazin, Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, herausgegeben von Friedrich Mann. 19. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 83.

Sanden, v., Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. 7. Auflage. Lissa i. P., Friedrich Ebbeckes Verlag. — 18.

Saran, F., Deutsche Verslehre (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von A. Matthias, Dritter Band, Dritter Teil). München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. — 51 f.

Schiller-Schriften.

Bünnings, E., Schillers Verhältnis zur griechischen Tragödie. Beilage zum Jahresber. des Progymn. und der Realschule zu Schwelm, zeigt, inwiefern Schiller in der Antike wurzelt, aber auch, inwiefern er von ihr abweicht und im Gegensatze zu ihr steht.

Clasen, H., Über Schillers psychologische Anschauungen, Jahresbericht der Oberreal- und Landwirtschaftsschule in Flensburg, betrachtet A. die psychologischen Anschauungen Schillers in den ästhetischen Schriften, B. Schillers medizinische Streitschrift, C. Schillers universalhistorische Schriften, D. Schillers psychologische Methode. Kühnemann und Sommer, und legt in übersichtlicher Weise die psychologischen Anschauungen des Dichters dar.

Flemming, W., Schiller, die rechte Hilfe für den neuerwachenden Idealismus der Deutschen. Schulrede, gehalten zur Würdigung Friedrich von Schillers am 9. Mai 1905, Beilage zum Jahresber. des Domgymn. zu Naumburg a. S., bietet eine begeisterte und begeisternde Ausführung eines recht zeitgemäßen Gedankens, der besonders für die Schule von großer Bedeutung ist.

Kröhnert, R., Schiller und die Gegenwart. Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Tilsit, ist der Abdruck eines im Deutschen Sprachverein zu Tilsit am 31. März 1906 gehaltenen Vortrages, in welchem der Verf. mit eingehender Liebe Schillers ideales Wesen zeichnet.

Lagenpusch, E., Zum hundertsten Todestage Schillers. Gehalten am 9. Mai 1905 in der Aula des Kgl. Gymn. zu Memel. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Luisen-Gymn. in Memel, ebenfalls eine begeisterte Würdigung des Dichters.

Schemann, K., Schillers Leben und Werke. Jahresber. der Oberrealschule in Hagen i. W., Festrede zur Schillerfeier 1905, zeichnet ein Lebensbild des Dichters, welches wohl geeignet ist, besonders die Jugend für das Ideale zu entflammen.

Weineck, F., Festrede bei der Feier von Schillers Todestag am 9. Mai 1905. Jahresber. der Realschule zu Lübben i. d. L., eine schwungvolle Würdigung des idealen Dichters.

Schlessing, A., Deutscher Wortschatz oder der passende Ausdruck. Praktisches Hilfs- und Nachschlagebuch in allen Verlegenheiten der schriftlichen und mündlichen Darstellung. Für Gebildete aller Stände und Ausländer, welche einer korrekten Wiedergabe ihrer Gedanken in deutscher Sprache sich befleißigen. Mit einem den Gebrauch ungemein erleichternden Hilfswörterbuch. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. Eßlingen, Paul Neff Verlag. — 67.

Schmidt, G., Uhlands Poetik. Frankfurt a. M., Gebrüder Knauer. — 52.

Schöler, C., Praktische Denklehre auf neuen Grundlagen, gemeinverständlich dargestellt. Amstetten, im Selbstverlage des Verfassers. — 79.

Schoell, J., Sittenlehre. Heilbronn, Eugen Salzer. — 83.

Schoen, H., Die neue französische Methode, deutsch zu lehren. ZPhP. 14, 121 und 172 ff. — 8.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. 36. Band: Uhlands Ludwig der Baier. Mit Erläuterungen von H. Schneider. — 37. Band: Die Nibelungen. Mit Erläuterungen von C. Schmitt. — 38. Band: Schillers Don Karlos, Infant von Spanien. Ein dramatisches Gedicht. Mit Einleitung und Erläuterungen von M. Gorges. — Ergänzungsbände: VII. Poesie und Prosa aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert von F. Weicken. — VIII. Der Schwäbische Dichterkreis. Lyrische und epische Gedichte, ausgewählt und erläutert von Chr. A. Ohly. — XI. Homers Ilias. Mit Anmerkungen von J. A. Kilb. Paderborn, F. Schöningh. — 43 f.

Schrammen, J., Deutsches Aufsatzbuch, zugleich Hilfsbuch für die Lektüre an höheren Lehranstalten und Seminaren. Erster Teil: Materialien zu 400 Aufgaben nebst einer kurzen Stillehre und einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. Zweite, vielfach veränderte Auflage. Zweiter Teil: Materialien zu 1300 Aufgaben für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten, nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. Dritte, vielfach veränderte und erweiterte Auflage. Cöln, Albert Ahn. — 73.

Schubert, J., Wilhelm von Humboldts Universalität (Erzieher zu deutscher Bildung, Achter Band). Jena, Eugen Diederichs. — 60.

Schultz, A., Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache (Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. In Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats E. Friedrich herausgegeben von H. Gehrig). Leipzig, B. G. Teubner. — 9 f., 24 f., 63 f., 66, 70.

Schultz-Matthias Meditationen. Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, 12. und 13. Heft. Dresden, L. Ehlermann. — 73.

Schulz' B., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901 fortgeführt von Schmitz-Mancy, Köster und Weyel. Dritter Band: Obersekunda. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 39.

Severus, M., Der Notstand des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Eine Schrift für Lehrer und Laien. Leipzig, Paul Eger. — 3 ff., 62 f.

Speck, J., Der Entwickelungsgedanke bei Goethe (Verlag von Clauß & Feddersen, Hanau) gibt einen sehr interessanten Einblick in die Naturanschauungen unseres Dichters, der sich ja bekanntlich sehr viel und mit nennenswertem Erfolge mit naturwissenschaftlichen Fragen beschäftigt hat, wenn auch nicht im Sinne der heutigen exakten Naturwissenschaft. Nach einer orientierenden Einleitung behandelt Verf. seinen Gegenstand in drei Kapiteln: 1. Die Einzelwissenschaften, 2. Die Natur, 3. Die Erkenntnis. — Ganz besonders möchten wir das sehr beachtenswerte Schriftchen Mathematikern und Naturwissenschaftlern empfehlen.

Splettstößer, W., Vittorio Alfieris Oreste, übersetzt. Wissensch. Beilage zum Jahresber. der 13. Realschule zu Berlin, will, wie der Verf. sagt, ein Beitrag sein zu dem Kapitel, das von Alfieris Sprache handelt. Man kann dem Übersetzer nur Dank wissen, dass er uns dies Stück des italienischen Dichters zugänglich gemacht hat.

Steinel, O., Der Grammatikunterricht auf physiologischer Grundlage und die grammatisch-syntaktische Veranschaulichung der Sprachen. Kaiserslautern, Eugen Crusius. — 13.

— — Wie kann der deutsche Aufsatz in Wirklichkeit der Mittelpunkt des Gesamtunterrichts an unseren höheren Schulen werden? (Pfälzische Presse, Zeitung für Süd- und Westdeutschland, 11. Mai 1907, No. 130.) — 64 f.

Stemplinger, E., Das Fortleben der horazischen Lyrik seit der Renaissance. Mit 9 Abbildungen im Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 48.

Steuer, A., Lehrbuch der Philosophie. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Erster Band: Logik und Noetik. Mit kirchlicher Druckerlaubnis. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 79.

Stifter, Adalbert, 1. Rede bei der Enthüllung des Stifterdenkmals in Oberplan am 26. August 1906 von A. Sauer. 2. Adalbert Stifter als Erzieher. Vortrag, gehalten im Verein „Deutsche Mittelschule" in Prag am 21. Febr. 1906 von J. Weyde. (Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Herausgegeben vom Deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag No. 346 bis 347.) Wir empfehlen das Heftchen sehr den Freunden der Stifterschen Muse.

Sütterlin, L., Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. Zweite, stark veränderte Auflage. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 22.

Tieffenbach, R., Gibt es eine sichere Norm für die wichtigsten ästhetischen Begriffe? Beilage zum Jahresber. über das Kgl. Wilhelms-Gymn. zu Königsberg i. Pr. — 83.

Troost, K., Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima. Wissensch. Beilage zum Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Beuthen O. S. (auch als besonderes Heft im Verlage von Quelle & Meyer in Leipzig). — 75 f.

Tumlirz, K., Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. 2. Auflage, im wesentlichen unveränderter Abdruck der mit Ministerialerlaß vom 20. Februar 1906 allgemein zulässig erklärten 1. Auflage. Wien, F. Tempsky. — 16.

— — Poetik. I. Teil: Die Sprache der Dichtkunst. Der Lehre von den Tropen und Figuren desselben Verfassers fünfte erweiterte Auflage. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. — 52.

Universal-Bibliothek (Leipzig, Philipp Reclam jun.). 921—924: Kenilworth. Roman von Walter Scott, deutsch von O. Randolf. — 4511—4515: Moderne deutsche Lyrik. Mit einer literargeschichtlichen Einleitung und biographischen Notizen herausgegeben von H. Benzmann. Zweite gänzlich veränderte Auflage. — 4879, 4880: Gedichte von Anastasius Grün. Ausgewählt und eingeleitet von A. Zipper. Mit dem Bildnis des Dichters. — Gedichte von Ferdinand Freiligrath. Ausgewählt und eingeleitet von M. Mendheim. Mit einem Bildnis des Dichters. — 4915, 4916: De Reis' nah Belligen. Poetische Erzählung von Fritz Reuter. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von K. Th. Gaedertz. Mit einem Bildnis. — Immer wieder von neuem weisen wir empfehlend auf diese Sammlung hin, welche von Jahr zu Jahr bereichert wird und der gebildeten Leserwelt äußerst wertvollen und gediegenen Lesestoff zuführt.

Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 115. Lieferung: Deutsche Prosa VIII. Teil. Moderne erzählende Prosa. Sechstes Bändchen. Ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Porger. — 116. Lieferung: Moderne erzählende Prosa, 7. Bändchen, von demselben. — 118. Lieferung: Anthologie mittelalterlicher Gedichte. Mit Benutzung der von Gustav Legerloh veranstalteten Ausgaben für den Schulgebrauch zusammengestellt von H. Löschhorn. — 119. Lieferung: Hilfsbuch zu Homer. Zum Gebrauch für die Lektüre der deutschen Odyssee und Ilias (Voß-Hubatsch) an Realgymnasien zusammengestellt von H. Muchau. — 120. Lieferung: Oberon. Ein Gedicht in zwölf Gesängen von Christoph Martin Wieland, herausgegeben von E. v. Sallwürk. — 121. Lieferung: Annette von Droste-Hülshoff. Eine Auswahl aus ihren Gedichten, herausgegeben von Schmitz-Mancy. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 44 f.

Vietor, W., Deutsches Lesebuch in Lautschrift (zugleich in der amtlichen Schreibung). Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. Erster Teil: Fibel und erstes Lesebuch. Dritte, durchgesehene Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 36.

Vischer, F., Th. Shakespeare-Vorträge. Erster Band: Einleitung, Hamlet, Prinz von Dänemark. Zweiter Band: Macbeth, Romeo und Julia. Zweite Auflage. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. — 50.

W a c k e r n a g e l, W., Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akademische Vorlesungen, herausgegeben von L. S i e b e r. Dritte Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 52.

W a g n e r, R., Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 160 ff. — 30 ff.

W a s k a n n d i e S c h u l e zur Sicherung einer leserlichen Handschrift beitragen? Verhandlungen der X. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. — 62.

W e h n e r t, Regeln für die Anfertigung von deutschen Aufsätzen. Ein Hilfsbuch für Schüler höherer Lehranstalten. Dortmund, Fr. Wilh. Ruhfus. — 69 f.

W e i c h e r s Deutsche Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum privaten Studium. I. Teil: Bis zum Ausgange der klassischen Periode, bearbeitet von E. G u t j a h r, H. D r a h e i m, O. K ü n t z e l, R. R i e m a n n. Mit 10 Vollbildern. II. Teil: Das neunzehnte Jahrhundert. Zunächst für Oberprimaner und Studierende dargestellt von R. R i e m a n n. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Th. Weicher. — 55.

W e i g a n d, Fr. L. K., Deutsches Wörterbuch. Fünfte Auflage in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verf. Tode vollständig neu bearbeitet von K. v. B a h d e r, H. H i r t, K. K a n t. Herausgegeben von H. H i r t. Gießen, Alfred Töpelmann. — 22.

W e i n s t e i n, B., Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften. Vorlesungen, gehalten an der Universität Berlin. Leipzig, B. G. Teubner. — 83 f.

W e i s e, O., Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ein Handbüchlein für Schüler. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 67.

— — Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 6. verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 22 f.

W e i s e r, C., Englische Literaturgeschichte. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage (Sammlung Göschen Band 69). Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 61.

W i e n e r, G., Das deutsche Handwerkerlied. Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. September-Oktober 1907, 348—349. — 60.

W i l d e n b r u c h, E. v., Die Quitzows. Schauspiel in vier Akten. Volksausgabe. Berlin, G. Grotesche Verlagsbuchhandlung. — 45 f.

W i n t e r f e l d, A. v., Herder-Worte. Ausgewählt und mit Einleitung versehen. Leipzig, Felix Dietrich. — 50.

W i r t h, A., Typische Züge in der schottisch-englischen Volksballade. Teil II. Wissensch. Beigabe zum Jahresber. des Herzogl. Karls-Gymn. in Bernburg, behandelt im einzelnen den Anfang und das Ende der Balladen und ist ein schätzenswerter literargeschichtlicher Beitrag zu der ganzen Frage.

W i t k o w s k i, G., Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seiner Entwickelung dargestellt. Mit einem Bildnis Hebbels. Zweite durchgesehene Auflage. (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 51. Bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 61.

Z e i t s c h r i f t f ü r d e n d e u t s c h e n U n t e r r i c h t, begründet unter Mitwirkung von Rudolf H i l d e b r a n d, herausgegeben von O. L y o n. Leipzig, B. G. Teubner. In dem Bericht wiederholt angezogen.

Z i e r t m a n n, R., Die Philosophie in der höheren Schule mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule. Wissensch. Beilage zum Jahresber. der Oberrealschule zu Steglitz. — 77.

Z ü r n, L., Die Wahl der Themata für den deutschen Aufsatz in den oberen Klassen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 21, 371 ff. — 67 f.

Z u p i t z a, J., Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. Achte, verbesserte Auflage. Chemnitz, Wilhelm Gronau. — 23.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Eine längere Reise ist, im Sinne eines Mißvergnügten gedacht, im Grunde nichts weiter als ein täglich sich erneuernder, ewig sich wiederholender Kampf mit allerlei Hemmnissen und Hindernissen, die einem auf Schritt und Tritt begegnen, und eine Überwindung von tausenderlei Unbequemlichkeiten und Widerwärtigkeiten. Dem gleicht auch unsere Fahrt durch die Literatur über den Wert und die Stellung der alten Sprachen im Unterricht, besonders der lateinischen. Sie dauert nun schon über zwanzig Jahre, aber immer wieder begegnen wir neben den erfreulichen Lichtblicken gerechter Würdigung dieses Unterrichts haltlosen oder törichten Angriffen auf seine Stellung.

So wiederholen wir uns oft in diesem Abschnitte, das läßt sich nicht leugnen. Aber wir müssen es. Wir müssen ein heiliges und edles Gut, das wir von unseren Vätern ererbt haben, verteidigen, müssen versuchen und dürfen nicht ermüden, Irrtümer zu bekämpfen, Irrwahn auszurotten, von dem das Sprichwort gilt: „Unkraut vergeht nicht". Der Irrtum ist zählebig, er überdauert den einzelnen Menschen und erreicht das Alter perennierender Unkräuter. So sind wir Berichterstatter gezwungen, oftmals dasselbe zu sagen, immer in der stillen Hoffnung, daß endlich die Idee, der wir dienen, den Widerstand der stumpfen Welt besiegt. Das Wiederholen macht uns kein Vergnügen — es gibt keine ödere Arbeit als die, denselben Gedanken immer aufs neue zu formulieren —, und was dem Schriftsteller kein Vergnügen macht, langweilt erst recht den Leser. Th. Fontane sagt mit Recht: „Der Schaffende muß fröhlich sein". Das Wort gilt auch vom Reisenden. Und wie man gewöhnlich trotz aller unausbleiblichen Beschwerlichkeiten, die man mit einer größeren Reise verknüpft weiß, doch frohgesinnt die Reise antritt, so wollen auch wir hier die Fahrt durch Sonnenschein, Sturm und Regen antreten.

Der Sonnenschein — das sind die wohltuenden, warmen und anerkennenden Urteile über den Wert des Lateinischen. Sie sind auch im Berichtsjahre nicht ausgeblieben. Noch nicht zur Sprache gekommen ist in diesem Jb. eine Arbeit des unvergeßlichen O. Weißenfels, des zu früh dahingeschiedenen treuesten Vorkämpfers und feinsinnigsten Verfechters des klassischen Unterrichts unserer Gymnasien, dem E. Grünwald, *Oskar Weißenfels* in NJ. II, 1 in einer vortrefflichen Lebensbeschreibung unter gerechter Würdigung der Lebensarbeit dieses wahrsten Humanisten ein schönes Denkmal gesetzt hat: er nennt ihn mit Recht einen der treuesten und erfolgreichsten Herolde des klassischen Altertums. Weißenfels bewährt diese Gesinnung auch in dem Artikel *Das Lateinische* in dem Teubnerschen Handbuch für Lehrer höherer Schulen. W. geht hier von der heute schwierig gewordenen Stellung der alten Sprachen aus, bringt dann die Lehrpläne dieses Unterrichts in den deutschen Staaten, beurteilt sie und behandelt darauf die sprachliche Seite des lateinischen Unterrichts: Grammatik, Stilistik, Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, Nachübersetzen, leitet zum Lesen der alten Schriftsteller an, spricht auch vom Reformgymnasium und schließt mit einer Kritik der lateinischen Schulschriftsteller und einer empfehlenden Auswahl derselben. Also eine vollständige Methodik und Didaktik des lateinischen Unterrichts in aller Kürze, ähnlich dem ausführlichen Dettweilerschen Handbuche und der Bearbeitung desselben Gegenstandes von H. Schiller und H. Ziemer in der neuesten 2. Auflage von W. Reins *Enzyklopädischem Handbuche der Pädagogik* Bd. V, 327—361.

Sein ganzes Leben lang hat O. Weißenfels für das alte Gymnasium und seinen wertvollsten Schatz, Griechisch und Lateinisch, gekämpft. Viele hat er gewonnen, die einst anderer Ansicht waren, vielen Freunden aber die Waffen zur erfolgreichen Verteidigung geliefert. Es ist daher kein Wunder, wenn wir in den Schriften der Freunde des humanistischen Gymnasiums immer wieder Weißenfelsschen Gedanken begegnen; hat W. doch alljährlich in immer neuen zahlreichen Abhandlungen die Sache bald von dieser, bald von jener Seite beleuchtet. So waren es im Grunde Weißenfelssche Gedanken, denen G. Roethe in seinem vielberufenen Vortrage über *Humanistische und nationale Bildung* (Jb. XXI, 6. 7. 23) Ausdruck gab, doch mit dem Unterschiede, daß Roethe im Eifer für die gute Sache sich in Übertreibungen hineinredete, die man ihm nachher mit Recht vorhalten mußte, während Weißenfels sich stets von jeder Verhimmelung fern hielt und durch streng sachliche Ausführungen überzeugend wirkte. Beiden wird man darin beistimmen: Die Schule von Hellas und Rom hat unsere Vorfahren und uns erzogen. Aber unter diesem Führer haben sie nicht ihre Eigenart verloren, sondern diese wurde erst zur Entfaltung gebracht. Auf diesem Boden, auf dieser Grundlage konnte alles Nationale, Moderne und Zeitgemäße erst recht gedeihen. Nicht nur Freiheit vom romanischen Zwange und Schutz vor der Uniformierung gewährte ihnen

und uns die Antike, sondern sie gab vor allem ihrer angeborenen, ursprünglichen Kraft die fehlende Form, damit sie zur schöpferischen Tat wurde, und sie führte so die Deutschen auch zur nationalen Einheit hinan. Die humanistische Bildung schuf uns also auch die nationale Bildung, und diesen Segen wird man würdigen müssen. Deutschtum und deutsche Literatur läßt sich nicht vom Altertum trennen und loslösen. Darum werden auch stets die geistigen Führer unseres Volkes durch die Antike gehen oder auf den realen Anstalten doch einen Hauch von dem Geiste der Antike verspüren müssen.

Und auch J. Frank wird man Recht geben, wenn er PA. 738 sagt: Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums müssen sich vor allem gegen die Zumutung einer bloß geduldeten Stellung des altsprachlichen Unterrichts entschieden verwahren und immer wieder betonen, daß die humanistische Erziehung am besten geeignet ist, gegen den einseitigen, den geistigen Gesichtskreis einschränkenden Betrieb der Naturwissenschaften ein Korrektiv abzugeben, daß Latein und Griechisch eine von uns unlösbare Realität sind, die sich aus unserer Sprache und Kultur nun einmal nicht ausschalten läßt, daß der Unterricht in diesen „toten" Sprachen eine formalbildende und stählende Kraft besitzt und sich als das beste Mittel zu logisch strenger, scharfer, klarer, maßvoll abgewogener und abgerundeter Formgebung eines jeden Gedankenausdrucks bewährt hat, eine Fähigkeit, auf die nicht nur der nicht verzichten darf, der der Menschheit durch Ideen neue Lebenswege erschließen will, sondern auch der nicht, welcher nur den Aufgaben des Tages zu dienen hat. Sie werden immer wieder mit O. Jäger auf sie hinweisen als auf Fächer, an denen der unmündige Geist allmählich die Fähigkeit gewinnt, allen übrigen Lernstoff wissenschaftlich zu verarbeiten, Wissen in Können umzusetzen und damit die Grundlage vorzubereiten für das Studium desjenigen besonderen Faches, das fortan Lebensaufgabe bilden wird.

Ebenderselbe Frank sagt sehr richtig PA. 740 bei der Beurteilung des Bellermannschen Vortrages (Jb. XXI, 9. 18), der inzwischen in einem besonderen Hefte bei Dürr in Leipzig erschienen ist: In einer Zeit, wo die ewige Zeitungslektüre — und, fügen wir hinzu, die Lektüre seichtester Unterhaltungsblätter — selbst im jugendlichen Alter bereits eine völlige Verflachung herbeizuführen droht, wo dieses billige, in die Massen hineingeschüttete Lesefutter ebenso gierig verschlungen wird, als es rasch und flüchtig bereitet wurde, geben die alten Schriftsteller noch immer für den Jüngling die kräftigste Nahrung für Geist, Herz und Charakter, und wir meinen mit Goethe, daß ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzelnen guten Tat, an einem einzelnen guten Gedicht erwecken kann, mehr leistet als einer, der uns ganze Reiche untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert.

Es ist wohltuend, in einer Zeit, wo nur allzu häufig Beschränktheit und öder Utilitarismus das humanistische Gymnasium herabzusetzen sich

verbünden, einen Vertreter der medizinischen Wissenschaft innerhalb eines Gedankenganges, der volle Unbefangenheit des Urteils verbürgt, seinen Berufsgenossen die Unentbehrlichkeit der humanistischen Vorbildung einschärfen zu sehen. Das tut der Nachfolger Billroths auf dem Lehrstuhl der Chirurgie in Wien Prof. Dr. Al. Fraenkel, *Einige Betrachtungen über den ärztlichen Beruf*. Er findet wissenschaftlichen Sinn und wissenschaftliche Methode, die wichtigste Voraussetzung eines praktisch-technischen Könnens, nur durch eine Schule gewährleistet, die nicht von vornherein Fachschule sein will, sondern Wertschätzung und Verständnis für rein geistige Arbeit großzuziehen vermag, welche sich die Erkenntnis an und für sich, ohne die Rücksicht auf praktische Verwertung und ökonomische Ausnutzung zum Ziele setzt, und dazu diene an der Mittelschule der durch Lektüre vermittelte Einblick in das Wesen der nationalen Kultur, also das Gymnasium. Für den Wert der klassischen Studien legten gleich diesem hervorragenden Vertreter der Chirurgie zahlreiche angesehene Männer Österreichs Zeugnis ab auf der außerordentlichen *Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums* am 27. Oktober 1906. Aus beredter Redner Mund klang überall der gleiche Ton; wir nennen den Präsidenten Graf Schönborn, Prof. der Physik Hofrat Exner, Prof. der Anatomie Toldt, Prof. des römischen Rechts Jörs, Prof. Seemüller, den Germanisten, in Übereinstimmung mit dem Germanisten Prof. Roethe in Berlin, Prof. der Geschichte Dopsch, Reichstagsabg. Pernerstorfer. Alle Redner, hervorragende Männer der Verwaltung und Wissenschaft, legten nach den verschiedensten Richtungen hin und überzeugend in ihren Gründen die Sache dar, und besonders bemerkenswert ist die Übereinstimmung der Männer der verschiedensten Studienrichtungen und der verschiedensten politischen Parteien sowohl untereinander wie mit den Berliner Freunden des gleichnamigen Vereins, man vergleiche die Auslassung des Geh. Rats im Reichsversicherungsamte F. Friedensburg, *Los von Juda, Hellas und Rom* im HG. 23 (aus der Vossischen Zeitung) — einen frisch und launig geschriebenen Artikel über das Schlagwort unserer Gegner, und des Dir. Dr. Adolf Trendelenburg, *Fastidium Gymnasii* aus dem „Tag“ vom 10. Januar No. 16, abgedruckt im HG. 27, der sich gegen die angebliche Gymnasialverdrossenheit wendet. Dahin gehört auch die Rede des Justizrats Cassel im preußischen Abgeordnetenhause am 15. April, im Wortlaut abgedruckt HG. 90. Sie richtete sich gegen die Reformgymnasien und deren Begünstigung durch den Antrag Arendt, der freilich vom Hause abgelehnt wurde. Es war eine warme Verteidigung des humanistischen Gymnasiums, für welche Minister Dr. Studt dem Redner dankte.

Wo solche Männer zeugen, können auch die alten Getreuen wie O. Jäger, P. Cauer, F. Aly nicht schweigen. Manches gute Wort, das in den Jb. in diesem Abschnitte schon seinerzeit angeführt werden konnte, ruft von neuem ins Gedächtnis zurück O. Jäger, *Erlebtes und*

Erstrebtes, gesammelte Reden und Aufsätze früherer Zeit, gruppiert in I. Erinnerungen und Gelegenheitsreden und II. Schulreform und Verwandtes. Von P. Cauers Palaestra vitae, worin er das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung hinstellt, erschien die 2., vermehrte Auflage, von O. Jäger außerdem ein bemerkenswerter Aufsatz *Das Deutsche im Mittelpunkt des höheren Unterrichts* im HG. 1, worin er folgendes über die alten Sprachen sagt: Das Lateinische beherrscht nicht den Unterricht im Gymnasium, wenigstens nicht mehr; Latein und Griechisch dienen jetzt durchaus nur und im eigentlichen Sinne dem Deutschen, indem sie von der ersten Stunde an bis zur letzten die eigene Sprache mit der fremden sich messen lassen und die eigene dadurch handhaben lehren, von den einfachsten Begriffen und elementarsten Sätzchen an bis hinauf zu allen Feinheiten der Übersetzungskunst, die alle Hilfsmittel und allen Reichtum der eigenen Sprache ins Feld ruft und dadurch kennen und verwenden lehrt, und sie dienen, diese Sprachen, indem sie die Denk- und Empfindungsweise, die materiellen Güter wie die seelischen Ideale alter Zeit mit der eigenen Welt und Umwelt zu vergleichen nötigen; sie dienen, indem sie fremdes Ideale darbieten und zwar so, daß es, mit Arbeit gewonnen, wirkliches Eigentum werden kann; sie dienen, indem sie dem Übersetzenden zeigen, daß Form und Inhalt sich decken müssen, und führen uns auf diesem Wege zur Erkenntnis der Herrlichkeit wie der Beschränktheit der eigenen Sprache; diese Übersetzungs- und Vergleichungsarbeit lehrt ferner die verschiedensten Gattungen des Stils und die Ausdrücke, die dem erzählenden, dem rednerischen, dem wissenschaftlich darlegenden, dem poetischen und vulgären Stil angemessen sind, unterscheiden. Das alles und noch manches andere gibt der Unterricht in den alten Sprachen dem Deutschen — dieses Wort sowohl als Maskulinum wie als Neutrum gedacht.

Die als Sonderabdruck aus den NJ. (XX. Band) unter dem Titel *Die Unterschätzung des Lateinischen* herausgegebene Schrift von Fr. Aly würde verdienstlicher sein, wenn sie weniger cum ira geschrieben wäre und nicht auf einigen haltlosen Voraussetzungen beruhte, die aus einer nicht genügenden Kenntnis österreichischer Gymnasialverhältnisse hervorgehen. Sie fragt: Was bedeutete das Latein bisher für uns, was soll es in Zukunft bedeuten? Zu dem Zweck geht sie auf die Lehrpläne seit 1816 und auf die neueren Bestrebungen, die das Lateinische zu gefährden geeignet sind, in großer Kürze ein und gelangt über von Sybel und Diels zu den Vorschlägen der Österreicher Martinak und Kukula (Jb. XXI, 36. 41), deren leitende Grundsätze und Vorschläge bei einer Übertragung auf preußische Gymnasien nach Alys Meinung den Umsturz bedeuten. Aly bekämpft ihre Einzelforderungen, besonders die Grundsätze ihrer Auswahl der Schriftsteller sehr energisch, wobei er ausführt, Plinius sei mit Cicero gar nicht zu vergleichen und seine Lektüre der des Cicero nicht ebenbürtig, wofür sachverständige Gewährsmänner aufgeboten werden. Kukula streiche das

Extemporale, also die sprachlich-logische Ausbildung. In dieser Übertreibung hat Aly Unrecht, denn das Extemporale ist mit der sprachlich-logischen Ausbildung nicht identisch und höchstens ein Teil derselben. Der ganze übrige Unterricht, auch das Übersetzen ins Deutsche dient ebensosehr dieser Schulung. Andererseits unterstützen wir Aly in der Forderung, Nepos und Cäsar auf der Mittelstufe beizubehalten, und lehnen einen Ersatz durch eine nach historischen Prinzipien geschaffene Chrestomathie mit ihm ab, da nicht der rein philologische, sondern auch der pädagogische Gesichtspunkt die Auswahl der Lektüre bestimmen muß. Bei dem Thema Privatlektüre geht Aly auf das Thema „größere Freiheit der Primaner" ein. Er glaubt aus allen diesen Vorschlägen die Unzufriedenheit der Österreicher mit ihren Lehrplänen herauszulesen und empfiehlt ihnen eine größere Stundenzahl, vgl. These 2 am Schlusse des Ganzen. Es seien seine wichtigsten Leitsätze angeführt:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Der Betrieb der lateinischen Sprache und Lektüre erfordert eine angemessene Anzahl von Wochenstunden: bis U II 8, dann 7 Stunden.
3. Der Unterricht in der lateinischen Grammatik dient als Grundlage für die sprachlich-logische Schulung.
4. Die Übersetzungen ins Latein sind auf allen Stufen und auch in der Reifeprüfung festzuhalten (!).
5. Als Voraussetzung einer ergiebigen Lektüre ist ein einjähriger Kursus in der römischen Geschichte zu fordern (!).
6. Der Kanon muß reichhaltig und elastisch sein; dem Lehrer ist die größte Freiheit in dieser Hinsicht zuzubilligen, jedoch mit der Beschränkung, daß die Lektüre den erziehlichen Grundsätzen entspricht.
7. In dieser These werden die Schriftsteller für die einzelnen Klassen vorgeschlagen; die Auswahl entspricht einerseits der bei uns üblichen, andererseits wird nichts vorgeschlagen, was großen Widerspruch erregen dürfte.

Damit endet die Schrift, die nicht viel Neues bietet. Aber was der Titel verspricht, das hält sie nicht, sondern enthält eher alles andere; außerdem kann man den Grazer Professoren eine Unterschätzung des Lateinischen durchaus nicht zum Vorwurf machen, sondern sie suchen nur andere Bahnen dieses Unterrichts, von seinem Werte voll überzeugt. Dieser Weg mag unrichtig sein — und in einzelnem gelingt auch Aly dieser Nachweis, aber die Verfasser sind aufrichtige Freunde des Lateinischen. Die Lektüre ist übrigens in Österreich gar nicht so eng eingeschnürt, wie Aly annimmt, vgl. darüber F. Ladek, *Zur griechischen und lateinischen Lektüre an unserem Gymnasium*, in ZöG. 540, eine noch endlose Artikelserie, aber eine verdienstliche, gründliche, ja nur zu gründliche sachverständige, aber

langatmige Abwehr einzelner Forderungen der Schrift der drei Grazer Professoren, deren Grundsätze und Inhalt man im wesentlichen billigen müsse, nur nicht die Ansicht über das v. Wilamowitzsche Lesebuch. Mit Recht tritt Ladek (gleich Aly) für Cicero gegen Martinak ein. In bezug auf die auch von uns (in früheren Jb.) geforderte Abschaffung des lateinischen Skriptums aus der Reifeprüfung sagt Ladek S. 815: er begreife, daß man in Deutschland — er nenne nur Deinhardt (1867), Schiller, Lentz, Waldeck, Ziemer, zuletzt Wessely — immer lauter eine Übersetzung ins Deutsche fordere, aber in Österreich falle dieses Skriptum nur halb so stark ins Gewicht, da man dort seit 1849 schon die Übersetzung aus dem Lateinischen habe. Er möchte also mit Aly, Uhlig, Weißenfels, Wilmann auf die grammatischen Übungen auf der Oberstufe nicht verzichten — das wollen wir auch nicht —, aber für Prima würde eine Wochenstunde für Hinübersetzungen genügen, wenn das Skriptum fällt.

So gehört Aly zu den „Unentwegten", die in allen Neuerungen, wie in der freieren Organisation des Unterrichts in der Prima, in dem von ferne drohenden Wegfall des Skriptums in der Prima und in der Reifeprüfung den Greuel der Verwüstung hereinbrechen sehen. Es sind das dieselben Schulmänner, die einst in dem Fortfall des lateinischen Aufsatzes den Tod des Gymnasiums erblickten. Auch eine zweite Schrift Alys, *Gymnasium militans*, zeigt ihn auf dem Standpunkte des orthodoxen Humanismus, der noch über P. Cauer hinaus sich gegen alle Freiheit der Bewegung schroff ablehnend verhält. Mit Wärme verteidigt er auch hier das Lateinschreiben in der Prima und sieht gerade darin die ernste Arbeit, zu der der Schüler erzogen werden soll, und den eigentümlichen Charakter, die Sonderart des Gymnasiums. So sehr wir geneigt sind, die eigentümliche Gymnastik des Lateinschreibens anzuerkennen, so sehr glauben wir doch, daß die darauf verwendete große Summe von Zeit gerade in der Prima besser mit Herübersetzungsübungen, die einen gleichen Bildungswert besitzen, ausgenutzt werden kann. Wir wollen die Geistesarbeit des Primaners durchaus nicht erleichtern, auch das Bestehen der Reifeprüfung ihm in keiner Weise leichter machen, denn das wäre vom Übel, wollen auch nicht mit größerer Pflege der Naturwissenschaften, im besonderen der Biologie, die frei werdende Zeit ausfüllen, nein, die 7 Lateinstunden müssen ganz dem lateinischen Unterricht verbleiben, um dem Schüler mehr Raum für eine wahrhaft nutzbringende und mehr in den Geist des Altertums einführende Lektüre und somit für ein besseres Eindringen in den Geist der Sprache nach Inhalt und Form zu verschaffen. Und mündliche Hinübersetzungsübungen sollen auch aus der Prima nicht verbannt werden. Geschieht dies, so fürchten wir nicht, wie Aly, „den Fall der sprachlich-logischen Schulung, der straffen Gedankenzucht, der Disziplin des Willens, noch daß die Lektüre wieder, mit sprachlichen Exkursen beladen, verkümmere unter der Last dessen, was die Grammatikstunden nicht leisten".

Einen Vermittlungsvorschlag, dem Zuviel im Sprachunterricht zu wehren, macht Gust. Erdenberger, *Über den Betrieb der toten und lebenden Sprachen an unseren Gymnasien* in NJ. II, 99. Von gerade entgegengesetzten Anschauungen wie Aly ausgehend, führt er vorher aus: Die toten Sprachen sind nur noch Literatursprachen, nicht Verkehrssprachen. Zweck und Ziel des Latein- und Griechischlernens kann also nur noch sein, die in diesen Sprachen niedergelegten Geistesschätze zu heben. Daraus folgt, daß alle Übersetzungen in das Lateinische und Griechische höchstens Mittel zum Zweck, niemals aber Selbstzweck sein dürfen. Wir müssen uns also entschließen, mit den althergebrachten lateinischen und griechischen Pensen und Extemporalien endgültig zu brechen und von der untersten Stufe an nur noch aus den toten Sprachen in die Muttersprache übersetzen. Dabei sind drei Fragen zu beantworten: 1. Kann eine verständnisvolle Schriftstellerlektüre im Lateinischen und Griechischen ohne fortgesetzte Übung im Hinübersetzen erreicht werden? Die Antwort lautet: Ja. 2. Wo und wie kann ein Ersatz für die wegfallende Übung im Hinübersetzen gefunden werden? — Die da behaupten, daß es keine bessere Erziehung zu wissenschaftlichem Arbeiten und logischem Denken gebe als den Zwang, in die klassischen Sprachen zu übersetzen, haben meist neben diesen nicht die modernen Sprachen gelernt, sonst würden sie anders reden. Auch das Französische und Englische bieten große, schwer zu überwindende Schwierigkeiten, besonders in Orthographie, Aussprache und Syntax — ein Punkt, der eingehend durch Vergleiche der lateinischen und französischen Syntax dargelegt wird. Flexionsreichtum ist auch das untrügliche Merkmal der Sprachschwierigkeit. Hier wird ersichtlich, daß die lebenden Sprachen ebenso zu logischem Denken erziehen können, so daß die Lehre von der allein logisch bildenden Kraft des Lateinischen nur ein neuhumanistisches Dogma ist. Aber wertvoll ist auch große Perioden bei Cicero und Platon analysieren, Haupt- und Nebensätze trennen, die einzelnen Satzteile in ihren gegenseitigen Beziehungen erkennen, Tempora und Modi in ihrer Färbung unterscheiden und das Ganze in wohlgebaute deutsche Sätze übertragen — eine vorzügliche Übung im Denken und sprachlichen Ausdrucke, aber auch die einzig zweckentsprechende bei Sprachen, die nur noch als Literatur Wert haben, während die umgekehrte Übung für Unterricht und Leben zugleich einen unschätzbaren Wert hat bei Französisch und Englisch. — 3. Welche Nachteile werden beseitigt oder Vorteile gewonnen, wenn wir das Hinübersetzen ins Griechische und Lateinische als Zielleistung streichen? — Hier berührt der Verf. ein Gebiet, das wir noch in jedem Jb. besprochen haben, und zwar neigten wir dahin, die lateinische Übersetzung als Zielleistung fallen zu lassen. Verf. meint, diese Skripta könnten nicht bloß ohne Schaden, sondern zum Heil und Segen unserer Gymnasien gestrichen werden, und führt diesen Punkt S. 106 weiter aus. Der heutige Betrieb gleicht einer Jagd nach zwei Hasen, von denen keiner erlegt wird (Grammatik und Lektüre). Erdenberger

zeigt an Beispielen, welche Unmasse von belanglosen Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten nur für das Hinübersetzen gelernt und verarbeitet werden muss — an der Sprache Xenophons und Cäsars; wir tun so, als ob wir die Jugend zu lateinischer Schriftstellerei erziehen müßten, und der Hauptfehler des Unterrichts ist der, daß die grammatische Unterweisung in den drei Fremdsprachen ihre getrennten Wege geht und nicht das allen drei Sprachen oder wenigstens zweien Gemeinsame zusammenstellt und so nur einmal als Grundlage der grammatisch-logischen Anschauung lehrt. Die Lektüre allein erfordert nur einen mäßigen Umfang syntaktischer Unterweisung, aber die Formen, das Rückgrat der Sprache, müssen gründlich eingeübt werden, daher sind Formenextemporalien zumal im Anfangsunterricht beizubehalten, ebenso kurze, eine Pointe der Syntax enthaltende Worte zu merken. Selbstzweck ist aber die umgekehrte Leistung: Übersetzung ins Deutsche. — Daß nun aber gleich ein bis zwei lateinische Stunden überflüssig werden, können wir dem gymnasialfreundlichen Verf., der die altklassische Bildung hochschätzt, nicht zugeben. Wir können die Wünsche Erdenbergers insoweit unterstützen, als wir nur die schriftliche Hinübersetzung als Zielleistung beseitigt sehen möchten, nicht aber wollen wir die Übersetzungsübungen wie die Extemporalia ganz verbannen; sie sollten nur beschränkt werden und nur in der Prima nicht mehr ihren Druck ausüben.

Und so sind wir über Aly, Ladek und Erdenberger mitten in die Frage hineingekommen, deren Beantwortung schon im Jb. XXI, 13 in Aussicht gestellt und nun nicht länger aufzuschieben ist:

> *Empfiehlt es sich, in der schriftlichen Reifeprüfung am Gymnasium die Übersetzung in das Lateinische durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen zu ersetzen?*

Genau in dieser Form war die Frage formuliert, welche als erster Gegenstand die 17. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen vom 20.—22. Juni beschäftigte. Offenbar eine sehr wichtige Frage, der wir in diesem Jb. von Anfang an unsere volle Aufmerksamkeit schenkten, denn wir haben schon vor Dettweiler, *Didaktik und Methodik des lat. Unt.* S. 39 auf die Zeichen der Zeit wiederholt hingewiesen, die erkennen ließen, daß man mehr dazu neige, aus triftigen Gründen auf das Extemporale in der Reifeprüfung zu verzichten. Diese Bewegung, mit den Bayern Neudecker, Wirth und Eidam einsetzend, von Gebhard unterstützt, bei uns sehr frühzeitig durch A. Waldeck, C. Bolle und E. Lentz aufgenommen, von vielen Seiten, wie von Un.-Prof. Franz Skutsch, von K. W. Schmidt, O. Wessely, Uhle und zahlreichen anderen Männern gefördert, ist nun zu einer Lawine angewachsen, die kein altphilologischer Bannwald mehr aufhalten kann.

Es ist der gleiche Kampf, wie er seinerzeit um den lateinischen Aufsatz tobte. Diese einst so stolze Krönung der Gymnasialburg, ihr Bergfried, ist gefallen, ein Fall, den man zuerst für unmöglich hielt, weil man

glaubte, mit seinem Falle würde das ganze Gymnasium begraben werden. Aber das Gymnasium blieb, und wunderbar, man weinte dem lateinischen Aufsatze nicht allzuviele Tränen nach, so schnell tröstete man sich. Nun ist der nächste Wartturm der Gymnasialburg, das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung, seit Jahren bedroht, und es wiederholt sich der gleiche Vorgang: die einstigen Vorkämpfer des lateinischen Aufsatzes schätzen das Skriptum und wollen es unter keinen Umständen missen, weil sein Fortfall den Lebensnerv des Gymnasiums ertöte. Es gibt für unsere Zeit also keinen Punkt in dem Latein- und überhaupt im ganzen Gymnasialunterricht, dessen Klarstellung in bezug auf didaktischen Wert und praktische Wertschätzung die Stellung des klassischen Altertums in der Jugenderziehung mehr zu bestimmen geeignet ist, als diese Frage: Kann man auf die schriftlichen Übungen, insbesondere auf das Reifeprüfungs-Extemporale ohne wesentlichen Schaden für den Erfolg der Lektüre verzichten, oder vermag eine von inhaltlichem Verständnis zeugende, auf grammatischer und lexikalischer Genauigkeit beruhende Übersetzung in das Deutsche beiden Seiten des Lehrzieles, grammatischer Schulung und Einführung in die Geistes- und Kulturwelt der Alten gerecht zu werden? Es leuchtet sofort ein, daß im zweiten Falle Zeit bliebe, den Geschmack in der Handhabung der sprachlichen Mittel, das Sprachbewußtsein durch den Vergleich beider Sprachen und so die Handhabung der Muttersprache selbst zu fördern, also durch die mehr einseitige langjährige Schulung und Übung eine bewußtere Einsicht in die beiden Sprachen in Ausdruck, Stil und Konstruktion eigentümlichen Mittel zu schaffen, überhaupt eine umfassendere Lektüre und damit eine tiefere Einsicht in das Geistesleben der Römer zu ermöglichen. Jetzt liegt die Sache in der Tat so, daß man zugleich zwei Zielen nachjagt und so Gefahr läuft, beide nicht zu erreichen, daß gerade auf der obersten Stufe durch die Bevorzugung der lateinischen Stilübungen das Hauptziel leidet. Läßt sich also der aus ihnen fließende Gewinn nicht durch das Herübersetzen und die damit in Verbindung stehenden Übungen voll ersetzen?

Nun ist im höchsten Grade bedeutungsvoll, wie sich die genannte Direktoren-Versammlung zu dieser Frage stellte. Um das Ergebnis gleich vorwegzunehmen: sie hat das lateinische Extemporale aus der Reifeprüfung zu entfernen beschlossen. Dafür stimmten alle Vertreter der Behörden, die Direktoren der Realschulen und 13 Gymnasialdirektoren, unter ihnen besonders die älteren, Männer von Erfahrung, was beachtenswert ist. Es ist also ein bemerkenswerter Wandel der Anschauungen eingetreten, den man vor zehn Jahren kaum erwarten konnte, als man die 7. Lateinstunde gerade für weitere schriftliche Hinübersetzungsübungen forderte. Der Hauptbericht des Gymn.-Direktor Dr. Hoffmann-Insterburg hatte sich gegen die Abschaffung erklärt, während der Mitbericht des Gymn.-Direktor Dr. Gerstenberg-Culm sich dafür erklärte. In beiden Berichten wird die Frage nach allen Seiten hin gründlich erwogen.

Hoffmann geht von dem Grundsatze aus, die Übersetzung in das Lateinische steht im Einklang mit dem Wortlaut und Geist der Lehrpläne; nur von ihr hängt ab und nur durch sie wird gewährleistet die grammatische Schulung, die gute Übersetzung und das inhaltliche Verständnis der Lektüre. Zweitens schädigt sie die Lektüre nicht, weder inhaltlich, noch sprachlich, endlich sprechen praktische Gründe für sie. Hoffmann geht nicht so weit, zu behaupten, daß das Gymnasium fallen muß, wenn das Skriptum abgeschafft wird. Und schließlich gibt er zu bedenken, daß nach seiner Abschaffung von den drei höheren Schularten das Gymnasium die einzige sein würde, die ihre Schüler in keiner Sprache zu der Beherrschung bringt, die sie auch nur dazu befähigt, einen deutschen Text zu übersetzen. Es ist ein Vergnügen, diesen sachverständigen, alles Wesentliche knapp und klar zusammenfassenden Bericht zu lesen; fern von aller Langweiligkeit und Trockenheit fesselt er durch lebensvolle Mitteilungen aus der Praxis. Aber auch der Mitbericht Gerstenbergs weiß schwerwiegende Gründe für die Übersetzung ins Deutsche in der Reifeprüfung anzuführen. Er weist alle Vorteile nach, die sich aus diesem Ersatz ergeben: die Übersetzung aus dem Lateinischen als Prüfungsarbeit entspreche in höherem Grade den Zielforderungen; mit ihr sei ein Rückgang der Leistungen im Lateinischen nicht zu befürchten, der Nachweis der erreichten Sicherheit in der Grammatik voll zu erbringen, mit ihr werde die Lektüre gefördert, die übertriebene Wertschätzung des Extemporales auf das rechte Maß zurückgeführt, mit ihr sei der Nachweis der erlangten geistigen Reife sehr wohl zu liefern, auch die Eigenart des Gymnasiums werde keineswegs beeinträchtigt. In der mündlichen Verhandlung wies der Vorsitzende des Prov.-Schulkollegiums O.-R.-R. Dr. Schwertzell die irrige Voraussetzung von Fr. Aly, NJ. II, 96, zurück, als ob es sich bei Stellung dieser Frage um einen Angriff auf die Stellung des Lateinischen im System des Gymnasiums handle. In der weiteren Beratung wurde von einer Beschlußfassung über die 6 ersten Leitsätze beider Berichterstatter abgesehen und nur der letzte, 7. Leitsatz mit 36 von 63 Stimmen angenommen, wonach es sich empfiehlt, die Hinübersetzung durch die Herübersetzung zu ersetzen; zählt man aber die Vertreter der rein gymnasialen Anstalten, so stimmte etwas weniger als die Hälfte dafür.

Für die Entfernung des lateinischen Extemporales aus den Oberklassen und aus der Reifeprüfung interessieren sich besonders die Naturwissenschafter, vor allem die Biologen, die hier den Punkt finden, wo sie stehen können. Als ihr Sprecher tritt Prof. Dr. F. Poske, *Zur Weiterführung der Schulreform von 1901* in MhS. 289 auf und weist auf „diese morsche Stelle des Gymnasiums, die zum Abbruch reif", hin. Es sei ein offenes Geheimnis, daß diese Extemporalien in Prima ein Quell des Ärgernisses und ein Kreuz für Lehrer und Schüler gewesen sind. Dasselbe wurde auch in den Verhandlungen der eben genannten Direktoren-Versammlung mehrfach betont, aber von Hoffmann am Schlusse seines Berichts nicht

für stichhaltig befunden. Poske möchte so die Zahl der Lateinstunden, wie es in Österreich durch Bonitz geschehen, auf 5 herabsetzen. Die wahren Freunde des Gymnasiums müßten sich darüber klar sein, daß nur durch Anpassung an die Bildungsbestrebungen der Gegenwart eine Lehranstalt, die auf dem Fundament der Sprachen ruht, sich aufrechterhalten lasse. Wer das Gymnasium auf dem Isolierschemel der allzu ausschließlich sprachlichen Eigenart festhalten wolle, geselle sich, ohne es zu wollen, jenen Gegnern des Gymnasiums zu, die eben von dem starren Festhalten an dem Althergebrachten das allmählich gänzliche Verschwinden des Gymnasiums erhoffen. — Aber selbst auf diese Gefahr hin können wir Altphilologen nicht in eine Verminderung der Stundenzahl für Latein willigen. Wir sind bereit, die Inkonsequenz, die wir in diesen Jb. von jeher in dem Bestehen des Skriptums erblickt haben, zu beseitigen, wir brauchen aber die dadurch freiwerdende Zeit dringend für die weitere Ausgestaltung der Lektüre, sonst kann diese nicht die dem Hinübersetzen eigene Geistesgymnastik ersetzen. Wir erkennen den Wert der Biologie durchaus an, meinen aber, der sie betreffende Ministerialerlaß von 1908 komme ihr schon einigermaßen, ja genügend entgegen.

Mit dem Fortfall des lateinischen Skriptums in der Reifeprüfung will sich auch Prof. F. Paulsen, *Die Reformvorschläge der Unterrichts-Kommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte*, MhS. 421, einverstanden erklären, denn der Extemporalebetrieb auf der Oberstufe sei ja, nachdem das Ziel, das Lateinschreiben, aufgegeben, ein rudimentäres Organ geworden, auch die Männer der Schulverwaltung würden nicht abgeneigt sein, dafür zu stimmen — das geschah auf der Dir.-Vers. Ost- und Westpreußen —, aber „man verlange nicht", sagt P., „die Umgestaltung des Lehrplans des klassischen Gymnasiums durch Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sondern man erstrebe vielmehr eine Vermehrung der Realanstalten und Realkurse; vor allem lasse man dem Gymnasium Freiheit, den vollen Bildungswert des klassischen Unterrichts zur Geltung zu bringen. „Klassische Bildung" ist eine langsam reifende Frucht; sie braucht viel Zeit und Kraft und Vertiefung, wenn sie für den ganzen Menschen etwas bedeuten soll. Ja, sie verlangt den ganzen Menschen, verlangt seine Kraft und sein Interesse in erster Linie". — Man kann Paulsen nur beipflichten, und das, was er hier den Naturforschern entgegenhält, das haben wir in diesen Jb. fast alljährlich zum Ausdruck gebracht.

Übrigens findet der Martinak-Kukulasche Kanon nicht einmal in Österreich selbst überall Beifall. Gleichwie in Norddeutschland dieser alleinstehende, fast überall abgelehnte Versuch einer Umwertung einzelner Autoren böses Blut gemacht hat, so hat das in dieser Schrift ausgesprochene Verlangen der Abschaffung der deutsch-lateinischen Prüfungsarbeit nicht überall Unterstützung gefunden. Prof. L. Tumlirz, *Abschaffung der deutsch-lateinischen Maturitätsprüfungsarbeit*, urteilt in Msch. 343

wie Martinak „Das Skriptum sei ein Anachronismus". Aber in dem an seinen Vortrag sich anschließenden Meinungsaustausch wurde mehrfach bemerkt, daß wir den Grund zum Sturze der Philologie legen und das Bildungsniveau unserer Gymnasien herabdrücken würden, wenn man diese Übung abschafft. Und A. von Leclair will in einer Besprechung dieses Kanons in ZöG. 461 in die von Martinak empfohlene Beseitigung des Anachronismus jener Prüfungsarbeit nur dann willigen, wenn die Übersetzungsübungen ins Lateinische, denen Martinak nur die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums einräumt, wenn diese in ihrer Art unersetzliche Sprachübung auf allen Stufen ihren Platz findet. In der Tat habe das Skriptum unter den Prüfungsarbeiten eine falsche Stellung, das Hinübersetzen werde dadurch zu einem selbständigen Unterrichtszweck emporgeschraubt, vgl. A. Waldeck bei Lexis, *Die Reform* S. 151 u. 154. Auch nach dem Fortfall des Skriptums würde es den fraglichen Übungen nicht an dem nötigen Ernste fehlen, dafür würden die Lehrer sicher sorgen. Aber die Überspannung der Forderungen ist es hauptsächlich, die das Hinübersetzen so sehr in Mißkredit gebracht hat. Man lese auch das oben S. 6 bei Ladek Gesagte und G. Heidrich, *Über die von Martinak-Kukula vorgeschlagene Reform des Kanons der altsprachlichen Lektüre* in Msch. II, 156. Hier wird zwar zugegeben, daß diese Schrift manche gute Anregung enthalte, jedoch ihre wichtigsten Vorschläge zur Umgestaltung des jetzigen Kanons — wie die Ausscheidung der Cäsarlektüre und die starke Einengung der Cicero- und Virgillektüre — müßten zurückgewiesen werden. Der bisherige österreichische Kanon vereinige in sich das in formaler, ethischer und ästhetischer Beziehung Wertvollste und vermöge auch heute noch den dem altsprachlichen Unterricht gesetzten Zielen zu entsprechen, ohne daß er eine maßvolle Fortentwickelung verhindert und ausschließt.

Wie sehr übrigens unsere oberste Schulbehörde geneigt ist, Freiheit der Bewegung in der Prima nach jeder Richtung hin zu gestatten, zeigt ein anderer Vorgang. Da das lateinische Extemporale in der Prima und in der Reifeprüfung nun einmal so vielseitiger Abneigung begegnet, so liegt der Gedanke nahe, diese Übung im Lateinschreiben durch eine andere zu ersetzen. Einen sehr bemerkenswerten Versuch dieser Art verdanken wir dem Herausgeber dieser Jb., Dir. Rethwisch. Auf seinen Antrag hin hat Herr Minister Holle unter dem 17. Januar 1908 eine Einrichtung genehmigt, die bereits 1907 das ganze Jahr hindurch systematisch geübt worden war, s. Pg. Charlottenburg, Kgl. Kaiserin Augusta-Gymn. 1908 S. 16. Die Verfügung lautet: „Das Kgl. Provinzial-Schulkollegium wird ermächtigt, **an Stelle der schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische freie lateinische Arbeiten** treten zu lassen in den Klassen O II bis O I und für die Reifeprüfung an der Anstalt". Diese freien lateinischen Arbeiten oder Fachaufsätze, man vergleiche die kürzeren Ausarbeitungen, sind in einer Fachkonferenz der Anstalt beraten und näher bestimmt worden. In ihnen wird enger Anschluß an die Lektüre gewahrt im Cha-

rakter von nachahmenden Wiedergaben historischer Gattung; der Lektürestoff der I und II, ja bis auf Cäsar zurück, wird zugrunde gelegt. Diese kurzen Ausarbeitungen in der Reifeprüfung nehmen nicht mehr als vier Halbseiten Folio ein. Klassenarbeiten sind die Regel, Hausarbeiten die Ausnahme. Daneben werden eifrig mündliche Hinübersetzungsübungen und das Lateinsprechen von VI an gepflegt. Extemporalien kommen nur noch als gelegentliche Beihilfe vor, ähnlich wie im Griechischen. Von der Gebundenheit schreitet man allmählich zur Freiheit. So wird in O II der Inhalt noch vorher durchgesprochen, doch über das Gelesene hinaus und weiter, als es nachher das Thema erheischt; vom leichtesten Frage- und Antwortspiel bis zu Inhaltsangaben und Besprechungen des Gelesenen entwickelt sich das Lateinsprechen. Ein Mittelglied ist das lateinische Abfragen des Inhaltlichen. Sprechen und Hören wird also allmählich gegenüber dem Buch und der Lektüre erweitert unter Anleitung und stetiger Gewöhnung an Bildung von Beispielen zu den grammatischen Regeln. Bis U II einschließlich verbleibt es bei den bisherigen lateinischen schriftlichen Arbeiten.

Dieses nun schon erprobte Experiment verdient weitere Nachahmung. Es wird daher interessant sein, aus dem Programm der Anstalt einige Themata der freien lateinischen Arbeiten zu hören, die im Berichtsjahre gestellt worden sind. In

O I B. S. Multo plura in Augusto laudanda quam vituperanda esse. Horatii carmen IV 9 explicetur.
W. De moribus Germanorum (secundum Caesarem). De morte Hectoris. De Horatii vita et studiis quid ex ipsius carminibus colligendum sit (Reifeprüfung).

O II B. S. De M. Porcii Catonis vita. De Iunone Troianis adversante.
W. De Poenis cum incolis Alpium pugnantibus. De Romanis ex pugna ad Trebiam facta fugientibus.

Man sieht hieraus, daß die Aufgaben im Anschluß an die Lektüre passend und glücklich gewählt worden sind. Wir können nur sagen: Gehet hin und tuet desgleichen! —

Auch das Thema der *sprachlich-logischen Schulung und der formalen Bildung* ist im Berichtsjahr wieder mehrfach behandelt oder gestreift worden. Gestreift in den Berichten der Dir.-Versammlung Ost- und Westpreußen S. 12 ff., wo u. a. Hoffmann sehr treffend bemerkt, daß der Wert der Lektüre in der Vereinigung der sprachlichen (logisch-psychologischen) und der historisch-ethischen Bildung liege. Wenn aber S. 14 bemerkt wird, daß der Ausdruck „grammatische Schulung“, dessen sich die neuen Lehrpläne bedienen, kein geläufiger sei, mit dem sich ein klarer Begriff verbinden ließe, so ist dagegen zu erwidern, daß gerade auf unseren Vorschlag hin die Lehrpläne seinerzeit jenen Ausdruck gewählt haben, weil der Ausdruck „sprachlich-logische Schulung“ von vielen Seiten bemängelt, der Begriff sehr verschieden aufgefaßt, ja ver-

dunkelt worden und zur völligen Unklarheit gelangt war. Es kann — dies mag den verschiedenen Berichterstattern zur Zerstreuung ihrer Zweifel dienen — gar keine Frage sein: unter grammatischer Schulung ist die Schulung, die Erziehung und Bildung des Geistes zum Denken durch die Gesetze der Sprache und durch den Geist der Sprache zu verstehen. Nur Geist nährt Geist. Das haben wir und mit uns die Lehrpläne gemeint. Am Geiste der Sprache des Schülers Geist bilden, das ist die Aufgabe, oder wie wir es in der Vorrede zu unserer Lat. Schulgrammatik S. V ausdrückten: Wir müssen den Schüler ableiten, vergleichen und denken lehren.

Zu dieser Frage nimmt nun ein Amtsgenosse das Wort, der eine den gewissenhaften Berichterstatter belastende, fast unheimliche Vielgeschäftigkeit entfaltet, so daß wir über seine Produktivität nicht genug staunen können. Es ist Gerhard Budde. Im vorigen Jb. konnten wir von drei seiner Schriften zugleich berichten, in diesem sind es bereits sieben Arbeiten, s. Schriftenverzeichnis. Wenn dieser Eifer sich weiter fortschreitend so betätigt, dann wehe den armen Berichterstattern! G. Budde, *Die formale und materiale Bildung in der Gymnasialpädagogik der letzten Jahrhunderte und der Gegenwart*, führt nun in PA. 157 aus: Die einen sehen diese, die anderen jene als Ziel des Gymnasialunterrichts an, andere wieder meinen, die formale Bildung ergebe sich von selbst, andere endlich wollen beide Ziele erstreben. Der Vater der formalen Bildung ist Hegel, Herbart der Vater der materialen. Mit den Lehrplänen von 1837 kam diese grammatisch-formalistische Richtung des altsprachlichen Unterrichts zur Herrschaft, die bis in die 80er Jahre dauerte. 1891 siegte die materiale Richtung der Herbartianer, während 1901 wenigstens teilweise die Rückkehr zu Hegel erfolgte, und neuerdings trat Prof. Natorp in seiner Sozialpädagogik für die formale Bildung ein. Natorps Gedanken werden dann in obigem Aufsatze vorgeführt; er tritt für den grammatischen Unterricht mit Wärme ein, mit dessen Betonung im Sprachunterricht die meisten Philologen einverstanden sein werden, nicht aber damit, daß der mathematische Unterricht der sittlich bildendste sei. Alleiniges Ziel des Sprachunterrichts darf aber (nach Budde) die formale Bildung nicht sein. In einem zweiten Aufsatze: *Didaktik und Fachwissenschaft im Unterricht der höheren Schulen einst und jetzt*, LL. 90, 1, kommt Budde am Schlusse zu dem Ergebnis, daß für die formale Bildung, die der lateinische Unterricht geben soll, dem Laien das Verständnis fehle, und selbst bedeutende Pädagogen glaubten nicht daran. Also könne der altsprachliche Unterricht seine Existenzberechtigung nur erweisen, wenn er die Schüler breit und tief in die alten Schriftsteller einführe. Gerade wer das Studium der alten Sprachen und Literatur für hochwichtig für unsere Jugend halte, müsse dringend wünschen, daß im Betrieb des altsprachlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Grammatizismus ganz schwinde und der Realismus herrsche. Die Philologen, die für den Formalismus auch auf der Oberstufe

nach wie vor einträten, sägten an dem Aste, auf dem sie säßen. An ihnen werde die heutzutage hinter der Fachwissenschaft völlig zurückgesetzte Didaktik sich einmal furchtbar rächen. — So sehen wir auch G. Budde auf der Seite derer, die das Skriptum in der Prima und in der Reifeprüfung verurteilen. Aber noch in einem dritten Aufsatze *Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart*, behandelt er denselben Stoff. Es sei, so spricht er hier, das Verdienst der Herbartianer, mit Energie und Konsequenz auf die Beseitigung des schädlichen Schlagwortes von der sprachlich-formalen Bildung hingearbeitet zu haben im Kampfe gegen die Meinung, als ob der Unterricht in den alten Sprachen eine ganz besondere formale Bildung zu verbreiten imstande sei. Die Herbartianer sehen vielmehr in dem Verständnis der Schriftsteller das letzte und höchste Ziel des Sprachunterrichts. Der Geist, der aus den Bestimmungen der letzten Lehrpläne über die Gestaltung des sprachlichen Unterrichts auf der Oberstufe (Grammatikstunden und Extemporalien) entgegenwehe, sei antiherbartisch. Ein Sprachunterricht aber, sagt Herbart, der nicht zum vollen Genusse des Inhalts der Autoren führt, ist die auf ihn verwendete Zeit nicht wert. Dieses Ziel wird aber nie erreicht werden, solange man auch auf der Oberstufe die formalistischen Übungen fortsetzt, die auf der Unter- und Mittelstufe ganz berechtigt sind, hier aber der Lektüre, die hier herrschen sollte, Luft und Licht nehmen. — Man sieht also: Budde strebt auf getrennten Wegen immer zu demselben Ziele hin, das am Schlusse stets deutlich sich abhebt, und wie der alte Cato jede seiner flammenden Reden mit demselben Satze schloß, so ist Buddes regelmäßiger Schluß: Ceterum censeo, scripta latina esse delenda. Das geschieht auch in dem vierten Aufsatze Buddes *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen*, auf die wir unter I 2 F (Schriftl. Arbeiten) zurückkommen werden, und in der fünften Abhandlung über Wert und Stellung des Lateinischen nach Lattmanns Urteil unter dem Titel: *J. Lattmann als Methodiker*, LL. 93, 96. Lattmann maß dem Lateinischen größeren Wert bei als dem Griechischen. Es gewähre eine grammatische Bildung, wie sie durch keine andere Sprache erreicht werden könne. Durch diese grammatische Grundlage gewinnen die anderen Sprachen jene Freiheit in der methodischen Behandlung, welche sie ihrer selbst wegen bedürfen. Außerdem hat das Lateinische rein als Sprache jahrhundertelang gerade die höchste Entwickelung des deutschen Denkens beherrscht. In dieser Form hat der deutsche Geist sich emporgerungen zu jener Höhe des wissenschaftlichen Denkens, welches dem ganzen Volke sein Übergewicht über andere Nationen gibt. Budde zeichnet nun ein Bild von der wissenschaftlichen Methode Lattmanns im lateinischen Unterricht, soweit sie pädagogisch möglich. Lattmann, ursprünglich ein Gegner Herbarts, wurde schließlich selbst Herbartianer und Vertreter des Realismus. Das beweise seine Ansicht über und seine Abneigung gegen das lateinische Extemporale, gegen die grammatische Lehrweise, das Verlangen,

mit Latein alte Geschichte lernen zu lassen, seine Hinneigung zur induktiven Methode, sein Kampf gegen die bunten Sätze mit allen möglichen Namen aus dem klassischen Altertum im Lesebuch, wo der Formalismus einen seiner Triumphe feiert; doch ist Lattmann nie durchaus gegen die Einzelsätze eingenommen gewesen und war stets ein Freund des Lateinsprechens von unten auf. — Es ist immer lehrreich, so von der Pädagogik eines bedeutenden Schulmannes zu hören, und darum verdient auch Budde um dieser Zeichnung willen unseren Dank.

Hugo Müller, einem warmen Freunde der altsprachlichen Bildung, aus früheren Jb. bekannt, begegnen wir wieder in einer Schrift *Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung.* Das Phantom der Einheitsschule spukt noch immer in manchen Köpfen; man muß es stets von neuem nachdrücklich zurückweisen, und darum ist Müllers Schrift verdienstlich. Schwer aber reimt sich mit seinem Standpunkt die Verteidigung der Vorschulen. So bietet das Buch doch manches, dem widersprochen werden muß.

An französische Sitte und Gepflogenheit erinnert eine merkwürdige neue Einrichtung in Ungarn. Zur Förderung der altsprachlichen Studien nämlich hat der Landesverband der ungarischen Mittelschulprofessoren im September Preiskämpfe der Abiturienten veranstaltet, worüber das Nähere aus Heft 33 der *Mitteilungen des Landesverbandes der ungarischen Mittelschulprofessoren* (in ungarischer Sprache) zu ersehen ist. An den Universitäten Budapest und Klausenburg geschah dieser schriftliche Wettkampf. Im Lateinischen wurde eine Übersetzung ins Lateinische gefordert mit Hilfe des Lexikons, zwei Preise von 100 und von 50 Kronen waren ausgesetzt. Außerdem fand während der Ferien ein vierzehntägiger Ferialkursus über die Methodik des Lateinunterrichts statt. Die 25 Teilnehmer erhielten einen Reisezuschuß von je 100 K. Soweit sind wir bei uns noch nicht, wir möchten aber auch bezweifeln, ob während eines 14tägigen Kursus die Schwäche unserer jetzigen Philologen, z. B. nur im Hinübersetzen, erfolgreich beseitigt werden kann. Immerhin ist aber ein methodischer Kursus für manche Lateinlehrer gewiß erwünscht, wenn er nur nicht in die Ferien gelegt würde.

Zu den **Gegnern des Lateinunterrichts,** die ihn entweder töten oder möglichst kürzen möchten, und zu den von uns sogenannten **Nationalen und Modernen,** die seine Vorherrschaft zugunsten anderer Disziplinen brechen möchten, gehören auch die nun folgenden Reformer, aus denen ganz derselbe Geist spricht, wie er Jb. XXI, 15 f. geschildert worden ist. Da ist zunächst ein Österreicher, Al. Hinterberger, von dessen sonderbaren Vorschlägen unnötiges Aufsehen gemacht wird. In einer Monographie *Weiteres zur Frage der Erziehung an den Mittelschulen, besonders zur Frage der Einheitsmittelschule* möchte er den Vorschlag des Hofrats Prof. Oelwein empfehlen, eine Einheitsmittelschule ohne Sprachunterricht einzuführen und daneben eine eigene Sprachschule zu schaffen. Er

meint, ohne die staatliche Privilegierung würden Latein und Griechisch, diese beiden allgewaltigen Machthaber, bald von selbst sterben. Allein H. hat, wie ihm J. Frank in PA. 738 nachweist, keinen tieferen Einblick in die wirklichen Schulverhältnisse und gelangt so zu ganz verfehlten Urteilen. Eine andere Broschüre stammt von einem Landsmanne des Genannten, Prof. Th. Fuchs, ist aber ähnlicher Tendenz, unter dem Titel: *Wie müßte eine Mittelschule beschaffen sein, um als humanistische Erziehungsanstalt gelten zu können? 2. Noch einmal unsere Gymnasien.* Hier wird verfügt, die beiden alten Sprachen sollen nur den obersten Klassen, und auch diesen nur fakultativ verbleiben, während Hinterberger in seiner Sprachschule wenigstens diesen Unterricht in vollem Umfange des jetzigen Bestandes, ja sogar in erweitertem Umfange mit freien Aufsätzen, freien Redeübungen usw. fortbestehen lassen will — aber als Freigegenstände. Aber jeder praktische Schulmann weiß, wie wenig empfänglich die Schüler gegen die Freigegenstände sich verhalten, wie gern und wie bald sie dieselben aufgeben, und daß der Lehrer seine ganze Autorität einsetzen und immer wieder den Ernst der Sache eindringlich vorhalten muß, um nur den regelmäßigen Besuch und eine sehr mäßige Pflichterfüllung zu erzielen. Wir möchten in dieser Hinsicht auf die Erfahrungen in Ungarn verweisen, wo in den Mitteilungen des Landesverbandes der ungarischen Mittelschulprofessoren Heft 11 (1906) die Erfolglosigkeit des an den Realschulen eingeführten fakultativen Lateinunterrichts — in der V. Klasse 4, in der VI. bis VIII. 3 Wochenstunden — bitter beklagt wird, obwohl die Zahl der Teilnehmer wohl auf Grund der Berechtigung zum juristischen und medizinischen Studium wächst. Eine weitere Schrift von Th. Fuchs, *Die lateinische Grammatik und die sogenannte formale Bildung*, ist ein völlig mißglückter Versuch, die Grundsätze der Freunde des humanistischen Gymnasiums zu widerlegen. Als solche Grundsätze gelten ihm: „Die lateinische Grammatik ist die verkörperte Logik; ihr Studium allein gibt dem Geiste jene Schulung, jene formale Bildung, die ihn zum Erfassen aller anderen Wissenschaften befähigt; sie ist also die unerläßliche Grundlage aller wirklichen Bildung überhaupt und der köstlichste Schatz". Von der Grammatik allein hat dies noch kein klassischer Philolog behauptet, und bei einer solchen Entstellung der Sache ist sie leicht lächerlich zu machen; ernster ist seine Behauptung zu nehmen, daß an den Gymnasien, die er kenne, die alten Sprachen und ihre Literatur keine lebendige Wirkung auf die Jugend ausgeübt hätten. Es wäre ja denkbar, daß in Österreich, das hier gemeint ist, bei der erheblich geringeren Stundenzahl der alten Sprachen, als in Deutschland, auch kein rechter Erfolg des Unterrichts verspürt wird, obwohl anders lautende Zeugnisse entgegenstehen. Dann müßte eben die Stundenzahl hier erhöht werden, um die nur langsam und spät reifende Frucht des lateinischen Unterrichts zu ernten.

Allein Hinterberger und Fuchs sind noch maßvoll gegen ihren Landsmann L. Grafenmüllner gehalten, der in *Gymnasium oder Zucht-*

haus? Ein Vorschlag zur Lösung der Gymnasialfrage dem Gymnasium und seinen Lehrern Tod und Vernichtung droht. Für die erste Hälfte der Schrift gilt die Überschrift nach Lessing: Klagen, nichts als Klagen, Beschwerden, nichts als Beschwerden. Um sein Erziehungsideal zu verwirklichen, verlangt G. ganz andere Jugendbildner als die heutigen klassischen Philologen, die keinen Schuß Pulver wert sind, vielmehr echte Pädagogen von Charakter, universeller Bildung und Liebe zur Jugend. Daher sollen diese alten Philologen abgesetzt werden und vom Staate das Gnadenbrot erhalten, da sie doch nicht mehr umlernen können. Denn Griechisch und Latein muß ganz heraus aus dem Gymnasium! Jeder Schüler wählt sich seinen Lehrer selbst aus den Schülern höherer Klassen, als Hilfskraft des Professors, dann wird die Schule nicht mehr eine Stätte der Qual sein, Lust und Liebe das Lernen beflügeln, da das Schreckgespenst des zu schweren Unterrichts von ihr genommen. Elternabende für jedes Gymnasium kontrollieren den Lehrer; er steht also sozusagen unter elternpolizeilicher Aufsicht wie ein Hauslehrer; so wird Willkür und Ungerechtigkeit verhütet; hilft aber auch das nicht, so streikt der Schüler, da es ja keinen Schulzwang hier gibt. Das wäre so ein sozialdemokratisches Ideal des Zukunftsgymnasiums mit Streik und Boykott. Davor möge uns Gott in Gnaden bewahren!

Hört man solche Schulreformer, die immer zahlreicher werden, so könnte einem um die Zukunft unseres Volkes bange werden. Eine immer lautere Flut stürmt an, daß endlich der Jahrhunderte alte, überlebte und abgebrauchte Kram, das alte Gymnasium zu den Toten geworfen, der altklassische Sprachunterricht ganz aus ihnen entfernt werde, weil ja der Kulturwert der Antike in unsere volkstümliche Literatur eingezogen sei und das nationale Streben und das moderne Leben anderes erfordere. Aber, so zitiert Ant. Frank, *Zu den Schulreformen* in ZöG. 833: „Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, nur wenn die Besseren eins sind, das Bessere siegen" — und das sind goldene Worte eines Pädagogen aus dem Jahre 1806. Heute, im Zeitalter des Kindes, gibt es pädagogische Wortführer, die gleich zur Feder greifen, wenn ihr liebes Kind in der höheren Schule einmal scharf herangenommen wird oder tüchtig arbeiten muß. Oder man will der Pädagogik den Charakter als Wissenschaft nicht zugestehen, und so glaubt sich jedermann, der irgendeinen Schaden zu sehen vermeint, berufen, dreinzureden und mit seinem Rate auf dem Markte der Öffentlichkeit zu erscheinen. Doch „lerne erkennen, bevor du urteilst!" Das sollten diese unberufenen Schulreformer beherzigen, ehe sie uns und anderen ins Handwerk pfuschen. Es gibt ebensoviele Schulpfuscher als Kurpfuscher. Über diese entrüstet sich jeder Gebildete, über jene weniger; auf diesen lastet ein Odium, und so sollte auch jene von Rechts wegen Verachtung treffen.

Es wäre auffallend, wenn der an dieser Stelle oft genannte L. Gurlitt in vorliegenden Jb. fehlte. Er sorgt dafür, daß die Welt weiter von ihm

hört. In seiner neuen Schrift *Erziehung zur Mannhaftigkeit* bekämpft er mit dem ihm eigenen Temperament und E. M. Arndtschem Zorn der freien Rede den „altklassischen Idealitätsschwindel“. Nicht in dumpfen Schulhäusern, nein, in der Natur, in Wald und Flur, auf dem Lande lebe die Jugend, um mannhaft erzogen zu werden, vor allem durch körperliche Betätigung! Gurlitt hätte also die Strophe aus Uhlands „Märchen“ zum Leitspruch wählen können (mit Einsetzung des Wortes „Bücher“ statt „Spindeln“): „Nicht nach gewohnter Sitte Erzog man dieses Kind In dumpfer Kammern Mitte Noch sonst, wo Bücher sind; Nein, in den Rosengärten, In Wäldern frisch und kühl, Mit lustigen Gefährten Bei freiem kühnen Spiel“. Ein schöner Traum, aber das Leben ist zu rauh und traumfeindlich.

Die „Nationalen“ kommen zu Wort in *Deutsche Schulerziehung*, in Verbindung mit Andreae und vielen anderen (so G. Michaelis) herausgegeben von W. Rein-Jena. In diesem zweibändigen Werke werden die Erfordernisse einer nationalen Schulerziehung entwickelt und dabei wird sofort klar, worin das humanistische Gymnasium zurückgeblieben ist, woraus sofort gefolgert wird, daß es eine Anzahl Stunden an Deutsch und andere nationale Stoffe abgeben muß. Wer aber so denkt, der hat den wahren Wert der eindringenden Beschäftigung mit den alten Sprachen nicht begriffen. „Die Beschäftigung mit den alten Sprachen, welche wie keine andere an die Pforten des wissenschaftlichen Denkens führt, darf weder überstürzt noch verkürzt werden, wenn anders sie feste Wurzeln schlagen soll“ (E. Althaus). Außerdem besteht zwischen humanistischer und nationaler Bildung gar kein derartiger Gegensatz, wie ihn diese Volksfreundlichen konstruieren. Der heutige Betrieb des altsprachlichen Unterrichts arbeitet durchaus in nationalem Sinne, vgl. dazu Lück in HG. 15. Unter der Flagge des Nationalismus agitiert aber mancher dafür, daß unsere Jugend überhaupt nicht mehr aus den Quellen trinken soll, aus denen eine unermeßlich reiche Fülle von Belehrung und Erhebung Unzähligen geflossen ist.

Nun meint man, **das Reformgymnasium und die weitere Hinaufschiebung des Lateinischen** sei die beste Lösung des alten Streites zwischen humanistischer und nationaler Bildung, eine glückliche Vermittlung, die man mit Freuden begrüßen müsse. So klingt es aus E. Lentz, *Pädagogisches Neuland.* In diesen ausgewählten Aufsätzen und Vorträgen sucht Lentz als Altphilolog neue Bahnen, eben die Reformschulen, weil sie eine das Ferne und Fremde nicht grundsätzlich ausschließende, aber ganz besonders nationale Bildungsstoffe pflegende, die Kenntnis der Heimat erschließende Form des höheren Unterrichts abgeben — also vorwiegend muttersprachliche Bildung unter Einschränkung besonders des altsprachlichen Unterrichts; daher wird das Latein aus dem Unterbau ganz entfernt, und auf der Mittel- und Oberstufe soll nur das Bedürfnis der Lektüre für die Einrichtung des lateinischen Unterrichts maßgebend

sein. Also auch Entfernung des lateinischen Skriptums aus der Reifeprüfung. Seinem Standpunkte gemäß leugnet Verf., daß der Lateinunterricht in besonderem Maße zur Ausbildung des logischen Denkens geeignet sei. Es geht dies aus dem Kapitel über formale, grammatische und sachliche Bildung hervor, einem vor Jahren veröffentlichten Aufsatze. Im Anhang finden sich Nachträge. Derselbe Verf. widerlegt in RhS. 27 sehr geschickt das Dutzend Gründe, welche Abg. Cassel am 15. April im preuß. Abg.-Hause ins Feld geführt hatte. — Auch Baethcke, ein Freund des Reformgymnasiums, *Zur Abänderung der Reformpläne,* spricht für Entfernung des lateinischen Extemporales aus der Reifeprüfung, um die dadurch erübrigte Zeit im Reformgymnasium der Mathematik und Erdkunde zuzuweisen. Das allgemeine Lehrziel des lateinischen Unterrichts würde dann wie jetzt im Griechischen lauten, in der Prima würden schriftliche Übersetzungen ins Deutsche oder andere zweckdienliche Übungen gestattet sein.

Auch im preußischen Abgeordnetenhause wurde den Reformschulen ein Loblied gesungen. In den Verhandlungen vom 15. April sprach sich Abg. Ramdohr über die günstigen mit ihnen erreichten Erfahrungen aus; im Lateinischen und Französischen seien z. B. die Leistungen des Reformrealgymnasiums besser als die des Realgymnasiums nach dem alten Lehrplan von 1901. Das Reformsystem erhöhe die Freude an der Schule bei Schülern und Eltern; die frische Wißbegier setze nicht bloß bei den neuen Fächern ein, sondern bleibe dauernd erhalten; alle Bedenken, die man gegen diese Schulen gehegt, würden durch die Tatsachen widerlegt. Nach Ramdohr sprach Abg. Eickhoff. Er zeigte, daß der Bruch des Gymnasialmonopols recht eigentlich das Verdienst des Min.-Dir. Althoff sei. Auf die Ausführungen Ramdohrs mit dessen langjähriger Erfahrung als Leiter der Leibnizschule in Hannover verweisend, führte er aus, die Befürchtung, die Existenz des alten humanistischen Gymnasiums werde durch die Reformschulen in Frage gestellt, sei nicht zutreffend, denn die Reformgymnasien seien echt humanistische Anstalten. Andererseits dringe immer mehr die Überzeugung durch, daß die Blütezeit des alten Gymnasiums vorüber sei, und daß es seinen Zweck, rein humanistische Bildung zu vermitteln, nicht mehr erreiche. Hierauf stellte der Abg. Arendt den später zurückgezogenen Antrag, die Staatsregierung möge die Einrichtung bzw. Umwandlung höherer Schulen mit gemeinsamem lateinlosen Unterbau auch bei den Staatsschulen möglichst fördern. Während die Abgeordneten v. Kessel, Stroßer, Berndt und Cassel den Antrag bekämpften, so daß er schließlich zu Fall kam, erklärte sich der Minister nicht abgeneigt dagegen, namentlich dort, wo die örtlichen Voraussetzungen gegeben seien, dagegen verwahrte sich die Unterrichtsverwaltung in den weiteren Verhandlungen gegen einen sechsklassigen lateinlosen Unterbau, die Forderung des deutschen Ingenieurvereins. — Die in RhS. mitgeteilten Auszüge aus den Jahresberichten der Reform-

schulen enthalten fortgesetzt günstige Urteile über sie. Wir verzichten darauf, einige herauszuheben. Nur das sei erwähnt, daß die Abiturienten nach den Angaben der Direktoren im Lateinischen zum Teil Besseres leisteten wie auf den Schulen alten Stils; so war es in Remscheid bei der Reifeprüfung der von VI an nach diesem Lehrplane unterrichteten Schüler. Bis 1907 haben 400 Gymnasiasten und 1700 Realgymnasiasten das Reifezeugnis erhalten.

Im Herrenhause klang es anders. Hier erwartete der Prof. Dr. Hillebrandt vom Reformgymnasium einen Rückgang des humanistischen Studiums.

Der einzige Ausweg aus diesem Zank und Streit ist unser Vorschlag, den wir immer wieder wiederholen müssen, die Zahl der Gymnasien zu vermindern. Man lasse die alten Gymnasien, die es sein und bleiben wollen, in Ruhe, gestatte aber den Städten, die darauf dringen, ihr altes Gymnasium in ein Reformgymnasium oder eine Realschule umzuwandeln, diesen Wunsch und gründe vor allem keine neuen humanistischen Gymnasien mehr. Die Staatsbehörde begünstige und fördere das Umwandlungsbestreben nach Kräften! Es wird von allen Seiten mehr und mehr anerkannt, daß wir an der Überfülle alter Gymnasien leiden. So auch von F. Paulsen, *In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen?* MhS. 4. Er bemerkt gegen die Forderungen der Gesellschaft der deutschen Naturforscher und Ärzte und ihrer Unterrichtskommission: in drei Jahren lasse sich eine alte Sprache nicht so lehren, daß die Schüler in einigem Umfang antike Literaturwerke selbständig lesen. Eine sichere Grundlegung, ein Vertrautwerden mit den alten Sprachen nehme Fleiß und Interesse des Schülers so in Anspruch, daß er für ein anderes Fach, die exakte Wissenschaft, nicht ein gleiches Maß von Fleiß und freier Teilnahme aufzubieten imstande sei. Gebe man den Naturforschern nach, so würde ein gleicher Haß und Widerwille, wie einst gegen die alten Sprachen, sich bald gegen diesen neuen Betrieb zum Sturmwind erheben.

Ist in den sächsischen Reformschulen der Beginn des Lateinischen in IV berechtigt? Diese Frage bejaht der Rektor Dr. A. Schaarschmidt in RhS. 1 und wendet sich damit gegen den von Th. Vogel, *Von der Schulreform in Sachsen* (Jb. XXI, 22) befürworteten Anfang in III. Die Gründe, die für IV sprechen, lauten: Bei diesem Anfange brauchen nur Latein und Französisch die Rollen zu tauschen, während zweitens im Hinblick auf die übrigen Lehrfächer U III für den ersten lateinischen Unterricht weniger geeignet erscheint. Im weiteren sucht Sch. die Gründe Vogels zu entkräften. Darauf antwortet Vogel S. 4 und teilt mit, daß man in Plauen sich entschlossen habe, den Beginn nach III zu verlegen.

Man hat in reformfreundlichen Kreisen wiederholt betont, daß Latein nach Französisch eine gewisse Erleichterung mit sich bringe. Wie es nun aber mit dem älteren Verfahren, wo Französisch auf Latein folgt, steht, diese Frage behandelt A. Rohs, *Französischer Unterricht nach vorauf-*

gegangenem Lateinunterricht in NJ. und untersucht besonders nach den verschiedensten Richtungen hin, ob das Lateinisch zur Erfüllung der gehäuften Forderungen wirklich die Dienste leistet, die man so gern als selbstverständlich annimmt. Er verhält sich hier zweifelnd: die innere Verbindung der beiden Sprachen im Elementarunterricht ist schwierig, oft unnatürlich und untunlich. In oberen Klassen biete sich bei Wiederholungen eher Gelegenheit zu lehrreichen Vergleichen. Sonst soll man das Gute und Bildende aus sich selbst heraus wirken lassen und sich in Ziel und Methode nicht in falsche Abhängigkeit von den Wegen des lateinischen Unterrichts begeben.

Theob. Ziegler, ein Pädagog, dem man ein richtiges und gesundes Urteil über pädagogische Fragen wie über den Wert der lateinischen Sprache und ihren Betrieb sicherlich nicht absprechen wird, bemerkt in seiner *Allgemeinen Pädagogik:* Wo Latein gelernt wird, ist mit ihm und nicht etwa mit den modernen Sprachen zu beginnen; auch hier ist der Weg von vorn dem Krebsgang vorzuziehen: das gehört zu den wenigen pädagogischen Sätzen, die ich trotz des Frankfurter Lehrplans und der mit ihm gemachten günstigen Erfahrungen für ganz unbestritten halte". Solche guten Erfolge rühmt noch neuerdings Geh.-R. Un.-Prof. Dr. Wendelin Förster an den Frankfurter Anstalten, wo die Klassiker mit Leichtigkeit und Lust und Liebe gelesen würden. Ziegler ist fest durchdrungen von dem Werte und der Unentbehrlichkeit der lateinischen Sprache und der römischen Literatur für alle gelehrten Stände, die historisch interessiert sind und der historischen Schulung nicht entraten können noch wollen, also in erster Reihe für die Vertreter der Geisteswissenschaften. „Das Lateinische vermittelt die historische Kontinuität unserer Bildung und Kultur, die zweimal, durch die Kirche des Mittelalters und zu Anfang der Neuzeit durch die Renaissance und die Aufnahme des römischen Rechts mit Rom und Latium verbunden war, und so ragt es in unsere moderne Welt noch immer wie die Porta nigra in Trier, fremdartig und doch dazu gehörig, hinein."

Der nun auch dahingegangene bedeutende W. Schrader findet in der 6. Auflage seiner *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, daß das Reformgymnasium und die Pläne, nach denen Herr von Wilamowitz den Unterricht im Griechischen im Gymnasium zu strecken empfiehlt, den ebenmäßigen Bau dieser Anstalt entstellen; der Reformplan überlade die oberen Klassen zu sehr; er schaffe einen Organismus, dessen Kopf auf Kosten eines muskelkräftigen Unterbaues unverhältnismäßig belastet werde. Endlich G. Uhlig, *Die Reformfreunde unter sich*, macht HG. 114 darauf aufmerksam, wie die aufrichtigen Freunde des Reformgymnasiums, z. B. Reinhardt und Ramdohr, die mit der neuen Methode gerade dem klassischen Sprachstudium nützen wollten, den Ansturm derer, welche die neue Einrichtung als Sprungbrett zu weiterer Verkürzung derselben benutzen, kaum noch abwehren können und Absichten, die den Intentionen

Reinhardts und Gleichdenkender schnurstracks widersprechen, immer erneut entgegentreten müssen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch eine interessante Tatsache erwähnt. Schon seit einiger Zeit ist in England eine Bewegung im Gange, die englische Aussprache des Lateinischen zu reformieren. Die Konferenz der Direktoren der höheren Schulen in London hat mit 32 gegen 11 Stimmen den Beschluß gefaßt, in Zukunft im lateinischen Unterricht die von dem „Klassischen Verein“ vorgeschlagene Aussprache einzuführen, die sich also der unsrigen bedeutend nähern würde, so daß das berühmte Beispiel quasi casus belli in Disraelis Aussprache auf dem Berliner Kongreß — kwefsai kefsös bellai, seinerzeit unverstanden, heute nicht mehr unverstanden bleiben würde. — Von ähnlichen Bestrebungen in außerdeutschen Ländern konnten wir schon früher einmal berichten. Englands Vorgang würde sehr viel nützen.

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne.

Wir behandeln der Reihe nach 1. Ausführungen und Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen seit 1901, 2. die damit in Verbindung stehenden Änderungsvorschläge.

Ausführliche Lehrpläne liegen vor: *Der Lehrplan für das Lateinische des Gymn. zu Bochum* (I. Teil) vom Dir. Schwarz und die vom Lehrerkollegium ausgearbeiteten *Grundlehrpläne des Gymn. und Rg. zu Rendsburg. II. Der lateinische Grundlehrplan der Tertia und Sekunda des Gymn.* — *Der Bochumer Lehrplan* ist mit so weitgehendem Eindringen in Einzelheiten ausgearbeitet und mit so vielen selbst Nebensächliches regelnden Bestimmungen belastet, daß er einer vollständigen Methodik und Didaktik dieses Unterrichtszweiges gleichkommt. Hierdurch aber läuft er Gefahr, das vielleicht durchaus zweckmäßige Verfahren eines einzelnen, der hier die Wege zeichnet, zur allgemeinen Norm zu machen und so dem Nachachtenden entweder die Hände zu binden und ihn zu bloßer Nachahmung zu verführen, anstatt daß dieser frei seinen Geist walten läßt und seiner Persönlichkeit folgt. Weniger wäre in solchem Falle besser. Denn der ganze Umfang (63 S.) gelangt nicht über die Behandlung der Grammatik und der schriftlichen Arbeiten von VI bis I hinaus. Wird das Werk so fortgesetzt, so müßte der nächste Teil über die Lektüre und die damit zusammenhängenden Übungen, die doch noch weiteren Wert haben, als die Grammatik, mindestens noch einmal so stark werden. Da brauchte man doch nur zu Dettweilers Handbuch zu greifen, wo derselbe Stoff ebenso ausführlich und trefflich behandelt worden ist. Der Bearbeiter hätte sich den *Insterburger Lehrplan* (Jb. XXI, 24) von Fr. Hoffmann zum Muster nehmen sollen. Auch hier ist ja manches ausführlicher gehalten, aber doch nicht so breit wie dort. Einzelnes sei aus dem Bochumer

Plan hervorgehoben. Er urteilt so maßvoll und verständig, daß in den meisten Fällen kein Widerspruch nötig ist, so über die grammatische Schulung, die Einzelsätze des Lesebuchs, die Aussprache, die Anknüpfung ans Deutsche in VI, die induktive Methode. Auch das berührt angenehm, daß Verf. auf allen Stufen und in allen einzelnen Übungen den Schüler zum Denken nötigt und einen Weg zeigt, die Wiederholungen, die ja unerläßlich sind, interessant und fruchtbar zu gestalten. Kurz, wir würden diese Hodegetik, das dankenswerte Werk eines sachkundigen und erfahrenen Fachmannes, freudiger begrüßen, wenn sie weniger des diktatorischen Tones voll wäre. Will sie aber bloß so genommen werden, daß sie zeigt, wie man es machen kann, und nicht verlangt, daß man es so machen muß, so soll sie willkommen sein.

Der *Rendsburger Lehrplan* für die Mittelklassen ist eine Fortsetzung des Jb. XXI, 32 besprochenen Teiles und behandelt die Grammatik und Lektüre jeder Klasse getrennt, das grammatische Pensum sogar quartalsweise geteilt. Für die Lektüre werden mehr erweiternde Ausführungen zu den methodischen Bemerkungen der amtlichen Lehrpläne gegeben; der Gang des grammatischen Unterrichts wird eingehender skizziert und die neu zu lernenden Stoffe werden genauer festgestellt. Unter anderem wird auch ein auf drei Jahre berechneter Kanon der Virgillektüre (in Auswahl) mitgeteilt, die für die II wichtigsten syntaktischen Gesetze nach Ellendt-Seyffert werden paragraphenweise aufgestellt. Wohl mit Rücksicht auf Anfänger oder auf solche Lehrer, die den betreffenden Unterricht zum ersten Male erteilen, wird auch hier wie im Bochumer Plane mancher methodische Fingerzeig, mancher gute Rat nicht ohne Erklärung syntaktischer Erscheinungen eingeflochten, so daß auch diese Instruktion wertvolle Dienste wird leisten können, wenn man sie nicht als Gängelband auffaßt, das den freien Weg verlegt. Sollte man nicht über das Maß des Lern- und Übungsstoffes auch anderer Meinung sein können, ohne gegen Norm und Geist der Lehrpläne zu verstoßen?

W. Schrader, dessen *Erziehungs- und Unterrichtslehre* für Gymnasien und Realschulen inzwischen in 6. Auflage herausgekommen, war bekanntlich kein Freund der neuen Lehrpläne und der Reformgymnasien. Im 7. Kapitel „Neue Lehrpläne“ S. 602—615 äußert er sich über die preußische Reform von 1891 und 1901. Hier beklagt er in dem Fortfall des lateinischen Aufsatzes nicht so sehr die Sache selbst als den dadurch geschaffenen starken Eingriff der Unterrichtsbehörde in die Methode (S. 606) und meint, je mehr man die Befugnis der einzelnen Anstalten und Lehrer einengt, desto geringer wird der methodische Ertrag für das gesamte Erziehungswerk sein. Wenige werden dem ersten Teile dieser Klage zustimmen, und was den zweiten betrifft, so ist die Behörde doch auf dem besten Wege, jede irgend begründete Freiheit zu gestatten. Der beste Beweis sind die Veränderungen am Augusta-Gymnasium in Charlottenburg, s. oben S. 13f. Danach wird es heute jedem Direktor erlaubt werden können, an Stelle eines

Extemporales in den oberen Klassen und in der Reifeprüfung eine freie lateinische Arbeit, einen kleinen Fachaufsatz schreiben zu lassen. Natürlich kann das nicht ohne Vorübung im Unterricht der oberen Klassen geschehen.

Der Württemberger K. Hirzel, *Quousque tandem? Die Schulreform muß umkehren*, meint NJ. II, 192, daß die württembergischen Lehrpläne von 1891 mit der Verringerung der Lateinstunden von 102 auf 81 und mit der Beseitigung der 10. Lateinklasse eine bedeutende Erschwerung des Unterrichts namentlich im Lateinischen nach der formalen, aber auch nach der realen Seite ohne erheblichen Gewinn für andere Fächer gebracht haben. Im neuen Jahrhundert kam eine weitere Verkürzung von 7 Stunden für das Lateinische hinzu, so daß die Schwierigkeiten, die schon mit den Lehrplänen von 1891 eintraten, ebenso vergrößert wie unterschätzt worden sind; statt innerer Durchdringung und ruhiger Sättigung sei nun ein mehr dressurartiger Betrieb eingetreten, der zur Firnis- oder Scheinbildung führe. Das nenne man „Verbesserung der Methode". Dadurch werde die stärkere Pflege des eigenartigen Bildungsweges des Gymnasiums verhindert. Auch bei uns im Norden herrsche über diese Neuordnung, die auf Kosten des lateinischen Unterrichts anderem Raum gönne, starke Verstimmung in den urteilsfähigen Kreisen des Oberlehrerstandes der Gymnasien. — Hiermit sind wohl Mitglieder des Gymnasialvereins bei uns gemeint, doch nur insofern werden sie getroffen, als sie gegen eine weitere Herabsetzung der 68-Stundenzahl sich kräftig wehren. In Württemberg dagegen, das immer noch volle 74 Stunden Latein genießt, sollte man zufrieden sein. So sagt denn auch A. Schmidt, *Die neueste Umgestaltung der höheren Schule in Württemberg und die preußischen Anstalten*, MhS. 65: hier sei kein Vormarsch geschehen, sondern ein Einrücken in die Linie der preußischen Lehrpläne. — Gleich Hirzel klagt auch C. John, *Die Reform des württembergischen Gymnasiallehrplans von 1906.* Er sieht die Notwendigkeit der Reform nicht in allem ein. Die „Komposition" wäre in Württemberg auf der obersten Stufe mit ihrer Forderung des Übersetzens modern geformter und gedachter Texte viel mehr eine Denk- als eine Stilübung geworden. Das Ziel sei geblieben trotz des Zeitverlustes an Stunden, und damit die Schwierigkeit gewachsen. — Ist es denn aber noch billig, in heutiger Zeit das Hinübersetzen modernster Stoffe wie „Jacobis Briefwechsel" oder „Akut und chronisch" (bei Teuffel-John) zu verlangen? Für unsere Zeit mit ihrer veränderten Stellung und Wertung des Lateins sind diese modernen Stoffe unmodern. Was zur Zeit eines Erasmus blühte, kann jetzt nicht mehr gedeihen.

Die Stundenzahl des Lateinischen beträgt an den Realgymnasien in Bayern 60, Preußen 49, Württemberg noch immer 67, in Sachsen 51 Baden 56, Hessen 55. Da ist es erklärlich, daß Goller in ZbR. 120 *Der Lehrplan der bayerischen Realgymnasien* den Vorschlag macht, dem Lateinischen 8 Stunden abzunehmen.

Kommentare zu den preußischen Lehrplänen — auch zu der Bestim-

mung des allgemeinen Lehrziels und des Unterrichts der oberen Klassen im Lateinischen — liefern die im Berichtsjahre herausgekommenen Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen preußischer Provinzen, die alle außer Schlesien, Brandenburg und Hessen vertreten sind. Anlaß zu diesen Kommentaren bot die in allen neun Provinzen gleichmäßig behandelte Frage der *Bewegungsfreiheit im Unterricht namentlich der Prima.* Dieses Thema gelangte überall teils in schriftlichen Berichten und mündlichen Verhandlungen, teils nur in mündlicher Beratung zur Erörterung.

Über das allgemeine Lehrziel: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums" — handeln die Berichte:

Ost- und Westpreußen (Dir. Hoffmann) S. 8 ff.,
Ost- und Westpreußen (Dir. Gerstenberg) S. 48 ff. —

beide bei Gelegenheit einer anderen Frage, der Abschaffung des lateinischen Skriptums in der Reifeprüfung. Wir haben schon oben gesehen (S. 14), welche Auffassungen hier vorherrschen.

Dieselbe Versammlung beriet nur mündlich über die Bewegungsfreiheit und beschloß (Verh. S. 128):

> „Die Versammlung nimmt mit regem Interesse Kenntnis von den mitgeteilten Erfahrungen (am Gymn. Strasburg Wpr.) und sieht weiteren Versuchen entgegen in der Erwartung, daß durch sie die Eigenart und die wesentlichen Unterrichtsziele der höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien, nicht preisgegeben werden."

Der Versammlung Pommern lagen schriftliche Berichte der Dir. Marcks und v. Boltenstern vor; sie waren vorsichtig, aber nicht ablehnend gehalten. Auch die mündliche Beratung, der Geh. R.-R. Dr. Reinhardt beiwohnte, führte zu einem ähnlichen Ergebnis, wie die Beschlüsse S. 109 lehren.

In Posen wurde nur mündlich über den Gegenstand beraten. Geh. O.-R.-R. Dr. Matthias, welcher zugegen war, machte darauf aufmerksam, daß die Lehrpläne schon in ihrer jetzigen Fassung eine mannigfache Freiheit im Unterrichtsbetriebe gewährten, die leider noch zu wenig beachtet und ausgenutzt würde. Es wurde beschlossen, die Bewegungsfreiheit den strebsamen Schülern zu gewähren und Versuche verschiedener Art zu machen.

In Sachsen ergab die nur mündliche Verhandlung unter Teilnahme des Geh. R.-R. Dr. Reinhardt eine Annahme der Freiheit in mäßigen Grenzen.

In Schleswig-Holstein lag der Verhandlung ein sehr eingehender Bericht von Dir. Puls und ein kürzerer Mitbericht von Dir. Schmitt zugrunde. Die von der Versammlung angenommenen Thesen geben im einzelnen jede in Prima mögliche Freiheit an.

In Hannover hatten Dir. Jung und Dir. Zimmermann schrift-

liche Berichte geliefert. Unter Teilnahme des Geh. O.-R.-R. Dr. Matthias wurden hier die Grenzen der Bewegungsfreiheit nach mündlicher Verhandlung festgelegt.

In Westfalen lagen Berichte der drei Dir. Schwarz, Wehrmann und Boesche vor. Auch hier war Geh. R.-R. Dr. Reinhardt zugegen. Dir. Schwarz berichtete über seine Erfahrungen, die er mit Einführung von Angliederungsstunden in Bochum gemacht habe. Was hier im Lateinischen getrieben wurde, ist auf S. 154 des Berichts zu lesen. Die Versammlung erklärte sich für die freiere Gestaltung des Unterrichts.

Endlich in der Rheinprovinz wurde auf Grund der ausführlichen Berichte von Dir. Cramer und Dir. von Staa in Anwesenheit des Geh. R.-R. Dr. Jansen die freiere Gestaltung für wünschenswert erklärt und Art und Umfang näher bestimmt.

Es hat sich also keine einzige der Direktoren-Versammlungen des Berichtsjahres gegen die freiere Ausgestaltung des Unterrichts der Prima erklärt, vielmehr bekunden alle eine erfreuliche Übereinstimmung in dieser Frage auch in den Einzelheiten, wie die Sache auszuführen ist. Noch sie erwähnt, daß der Hauptbericht Fr. Cramers unter dem Titel *Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten* im Sonderabdruck mit Erweiterungen und Literaturverzeichnis erschienen ist. Auch Cr. dringt wie die meisten Direktoren-Versammlungen auf eine freiere Unterrichtsgestaltung selbst über die Lehrpläne hinaus unter Gruppenbildung etwa nach dem Muster von Strasburg und Elberfeld oder nach dem Vorbilde einiger sächsischer Gymnasien seit Ostern 1907. Hier haben die Schüler der sprachlich-geschichtlichen Abteilung nur 2 Stunden Mathematik, 8 St. Latein, 7 St. Griechisch mit Privatlektüre; in Zwickau schrieben die Oberprimaner dieser Gruppe statt der lateinischen Skripta wie in Charlottenburg Kais. Augusta-Gymn. kurze einfache Aufsätze, s. Th. Opitz in WfklPh. 1908, 411. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe hat nur je 5 St. Latein und Griechisch mit schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen (ebenso in der Reifeprüfung), und Opitz behauptet, daß nach den bisherigen Erfahrungen die lateinische und griechische Lektüre unter der Verminderung der Stundenzahl und durch Abschaffung der Hinübersetzungen nicht auffallend gelitten hat. Damit man nun nicht wieder den völlig haltlosen Vorwurf erhebe, daß durch solche Einrichtung Eigenart und Grundcharakter des Gymnasiums zerstört werde, bemerkt Opitz noch ausdrücklich, daß die Schüler der zweiten Gruppe mit 38 bzw. 65 St. noch immer 2 St. Griechisch mehr und nur 3 St. Lateinisch weniger haben als der preußische Normalgymnasiast. Freilich solche Pläne, wie sie z. B. in PW. 1906, 70 aufgestellt werden, darf man nicht machen, denn dann träte der Fall ein, daß ein Abiturient der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung gar kein Latein und Griechisch mehr hätte, also auch nichts von Horaz und Tacitus wüßte. Eine solche Art Gabelung müßte zu einseitigster Fachbildung führen, wie PW. 123 auch ausgeführt

wird. Einige Stunden lateinischer Lektüre müßte auch die mathematische Gruppe beibehalten.

Nach allen diesen Verhandlungen und allen zahlreichen Äußerungen zur Frage der freieren Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen — ist doch schon eine ansehnliche Literatur, wenn man alles zusammennimmt, zur Sache erschienen — kann man erwarten, daß die Einrichtung selbst mehr und mehr in Fluß kommt und zahlreiche weitere Versuche mit solchen Gruppenbildungen gemacht werden. Die Unterrichtsbehörde sucht die Sache offenbar nach Kräften zu fördern, wie schon die Entsendung der Ministerialräte zu den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, die sich mit dieser Frage beschäftigten, und die gleichzeitige Behandlung derselben auf so vielen Versammlungen zur Genüge beweist. Wir werden daher in diesem Abschnitte fernerhin über die Versuche und Erfahrungen fortlaufend berichten.

B. Didaktik im allgemeinen.

Von der Fülle didaktischer und methodischer Weisungen, welche die Abhandlungen zu den Programmen Bochum und Rendsburg enthalten, war schon vorhin S. 24 die Rede.

Eine sehr wichtige Frage: *Wie kann den Schülern der höheren Schulen das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der Alten mehr als bisher erschlossen werden?* beschäftigte die Direktoren-Versammlung Sachsen. Den Hauptbericht lieferte — seine letzte größere Arbeit — der leider inzwischen verstorbene aufrichtige Freund des klassischen Altertums, der durch seine dem klassischen Unterricht dienenden Schriften in weiteren Kreisen bekannte Bernburger Dir. Dr. Karl Hachtmann, den Mitbericht Dir. Dr. Brohm aus Zeitz. Beide hatten sich über Leitsätze geeinigt, welche in den Verhandlungen im wesentlichen, jedoch mit einigen Kürzungen Annahme fanden, s. S. 48 ff., 179 ff. Hier wird die Aufgabe dieser Einführung in das Verständnis der alten Welt als eine allen höheren Lehranstalten unter Wahrung ihrer Eigenart gemeinsame bezeichnet; diese Kenntnis sei zum Verständnis der eigenen Kultur nötig, als ein Zeichen höherer Bildung anzusehen, und es schlinge sich zugleich ein Band durch dieses gemeinsame Streben um die verschiedenen Schularten; so werde auch den materiellen und auf den unmittelbaren Nutzen gerichteten Bestrebungen unserer Zeit bei der Ausbildung der Jugend entgegengewirkt. Sodann werden die Wege dargelegt, die zu diesem Ziele im Unterrichte selbst und außerhalb desselben führen. Im Unterrichte selbst habe die Lektüre der griechischen und lateinischen Klassiker diese Aufgabe in erster Linie zu erfüllen, auf den humanistischen Gymnasien im Urtexte, auf den realistischen Anstalten hauptsächlich mit Hilfe von Übersetzungen in möglichst großem Umfange. Dabei sind folgende Gesichtspunkte zu beachten: Wenn auch, um der Oberflächlichkeit vorzubeugen, Sicherheit in den grammatischen Regeln erstrebt werden muß, so ist doch der Schwerpunkt

der Lektüre namentlich in den oberen Klassen mehr als bisher auf den Inhalt und seine Beziehungen zur Gegenwart zu legen. Besonders ist es notwendig, daß dem Schüler bei der Lektüre eines Schriftwerkes, mag es nur mit Auswahl oder ganz gelesen sein, am Schlusse ein Überblick über den Gesamtinhalt gegeben werde. Zu diesem Zwecke können auch gute Übersetzungen Verwendung finden, und geeignete Anschauungsmittel sind heranzuziehen. Ein weiteres wirksames Mittel, der Forderung des Themas zu genügen, bietet der deutsche Unterricht und die Geschichte, auf die wir hier naturgemäß nicht eingehen. Beide werden kurz behandelt. Unter den ergänzenden Hilfsmitteln, die außerhalb des Unterrichts zu Gebote stehen, werden u. a. wissenschaftliche Vorträge, Bücher der Schülerbibliotheken und vor allem Aufführungen antiker Dramen in guter deutscher Übersetzung genannt, sowie daß man den altphilologischen und den Geschichtslehrern durch Gewährung der nötigen Mittel Gelegenheit gebe, Griechenland und Italien aus eigener Anschauung kennen zu lernen.

Die Direktoren-Versammlung Westfalen verhandelte nach Leitsätzen des Dir. Wirmer mündlich über das Thema: *Wie kann das Gymnasium den Vorteil ausgleichen, den die realen Anstalten durch die fremdsprachlichen Aufsätze haben?* Es ist ja von vornherein klar, daß dieser Vorteil nicht unerheblich ist. Denn die fremdsprachlichen Aufsätze, von unten auf durch schriftliche und mündliche Übungen vorbereitet, fördern und steigern nicht nur die stilistische Fertigkeit der Schüler, sondern tragen wesentlich dazu bei, daß die Sprache von innen heraus als Ausdrucksmittel werdender Gedanken aufgefaßt wird. Und das Gymnasium ist z. B. im Lateinischen den realen Anstalten gegenüber auch dann im Nachteil, wenn es bei seinen Schülern die Fähigkeit, einen Autor mit sicherem Verständnis angemessen zu übersetzen, steigert. Aus diesen Erwägungen heraus wurden dann von der Versammlung folgende Mittel zum Ausgleich in den Beschlüssen empfohlen:

a) Die Regeln der lateinischen Elementarstilistik sind nach dem Verschlage von Rothfuchs von unten auf zu berücksichtigen.

b) Die deutschen Vorlagen zum Hinübersetzen ins Lateinische müssen ein gutes Deutsch bieten; in den oberen Klassen kann der Versuch gemacht werden, deutsche Originalstücke in freier Übertragung wiederzugeben.

c) Im lateinischen Unterricht der unteren Klassen sind im Anschluß an Gelesenes Rückübersetzungen und leichtere Sprechübungen zu verlangen, in den mittleren und oberen außerdem lateinische Inhaltsangaben; auf der oberen Stufe können freiere Ausarbeitungen angefertigt werden.

d) In der Reifeprüfung kann statt der Übersetzung ins Lateinische auch eine freiere Ausarbeitung im Anschluß an einen vorgelesenen (deutschen) Text gefordert werden.

Hierzu ist zu bemerken, zunächst zu b: die Forderung, deutsche Original-

stücke in freier Übertragung wiederzugeben, ist zu hoch und steht eigentlich im Widerspruch mit dem Grundsatze der Erleichterung, der dort mit d ausgesprochen wird, wo sich gleichfalls das Vorlesen eines deutschen Textes nicht empfiehlt. Die freieren Ausarbeitungen müssen so gehalten sein, wie sie Rethwisch in Charlottenburg eingerichtet hat, s. oben S. 13f., aus dem Unterricht heraus erwachsen, und können nur gedeihen, wo von unten auf in den Lehrstunden Sprechübungen gepflegt werden. Gerade diese lateinisch geschriebenen freieren Ausarbeitungen, die eigene Gedanken schöpfen und formen lassen, sind doch naturgemäß der wichtigste und vornehmste Ersatz der fremdsprachlichen Aufsätze, die den realen Anstalten als Vorzug eigen sind; sie können durch den Unterricht namentlich in den oberen Klassen vorbereitet und geübt werden, und den alten lateinischen Aufsatz mit seinen Tugenden und Schwächen können wir doch nicht mehr ins Leben zurückrufen. Er begünstigte die Phrase, und das war die Krankheit, an der er zugrunde ging. Daß aber das Übel der Phrase noch immer nicht ganz ausgerottet und noch fortwährend zu bekämpfen ist, beweist der beachtenswerte Aufsatz von A. Matthias, *Die höhere Schule im Kampfe gegen die Phrase*, BhS. 1908, 12, wo Matthias anerkennt, daß nach Abschaffung des lateinischen Aufsatzes unseligen Angedenkens der feinere Betrieb der Übersetzungskunst, die nicht nur auf saubere, gute deutsche Wiedergabe des Gelesenen überall drängt, sondern auch auf anschauungsvolles Sachverständnis, viel hilft und dazu beiträgt, die Phrase zu töten. — Soviel ist sicher, daß der Verbalismus auf unserem heutigen Gymnasium nicht mehr solchen Boden zum üppigen Wuchern findet, wie es früher der Fall war.

Es war vorhin bei der Erwähnung der Dir.-Vers. Sachsen vom *Gebrauch der gedruckten Klassikerübersetzungen im Unterricht* die Rede. Hierüber spricht auch ein Bayer, H. Steiger in BbG. 476. Steiger hat nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch bei der Erklärung der Klassiker gute Übersetzungen mit Erfolg verwertet, ebenso bei der Lektüre der Oden des Horaz ein bis zwei Nachdichtungen vorgelesen und deutsche Parallelen vorgeführt, namentlich von neueren Dichtern, z. B. zu Od. I 9 Storms „Oktoberlied", zu I 4 Storms „Eine Frühlingsnacht" u. a. Dichtungen. Auch bei den Satiren und Episteln empfiehlt es sich, zum Schlusse eine gedruckte Übersetzung heranzuziehen, z. B. Wielands Übersetzung. Das gleiche geschehe bei griechischen Dramen; in welcher Art, darüber erteilt St. praktischen Rat. Ferner bei Einführung in einen Klassiker, nicht bloß am Schlusse oder bei Partien, die überschlagen werden, kann der Lehrer dem Schüler das Wichtigste durch eigene oder gedruckte Übersetzungen vorführen, endlich bietet sich in der alten Geschichte oft genug Gelegenheit. So wird das humanistische Gymnasium die Aufgabe der Einführung in das Altertum gründlicher lösen als bisher und doch im Rahmen der bestehenden Lehrpläne ohne Abänderung derselben.

Nach einer anderen Richtung hin erörtert das gleiche Thema Peters,

Die Benutzung gedruckter Übersetzungen bei der fremdsprachlichen Lektüre in BhS. 101. Er verlangt nämlich ein gleichmäßiges Verfahren innerhalb eines Lehrerkollegiums bei der Benutzung solcher Hilfsmittel in den Händen der Schüler. Wo die Sache bekämpft werde, sei zweckmäßig 1. ein Verbot der Übersetzungen oder ähnlicher gedruckter Hilfsmittel, solange nicht für den einzelnen Fall der Lehrer die Benutzung erlaubt oder empfohlen hat, 2. jeder einzelne Lehrer sei verpflichtet, die Benutzung nur für den einzigen Fall zu gestatten, wenn er sich mit den Fachgenossen über die Zulassung der Benutzung geeinigt habe.

Im Jb. XXI, 28 war schon auf den Anfang einer sehr sorgfältigen und gediegenen Arbeit von P. Cauer, *Lateinischer Unterricht* in Loos' Enzyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde hingewiesen. Der Artikel liegt uns nun vollendet vor und wir können aus seinem Inhalt noch weiteres mitteilen. Cauer weist auf die Wichtigkeit des Ohres für die Erlernung der alten Sprachen hin, auf das sinngemäße Lesen. Aber die frühe Benutzung des Wörterbuches ist den Schülern nicht so zuträglich, wie Cauer glaubt, man übe vielmehr die Vokabeln bis in die II hinein mit Rückgehen auf die Etymologie ein, ein Verfahren, das wir in den Jb. von Anfang an betont haben und das heute immer mehr anerkannt wird, dann macht man das Lexikon allmählich überflüssig. Die Wortkunde ist deshalb so wichtig, daß man ihr reichlich Zeit opfern muß, und nicht minder die Bedeutungslehre, welche ja einen tieferen Einblick in Geist und Seele der Sprache eröffnet. Dagegen möchten wir im Einklang mit Cauer vor Überschätzung der Realien warnen. Mit der Einführung in das Geistesleben der Alten würde es besser stehen, wenn der alten Geschichte im Gymnasium mehr Raum gegönnt wäre. Auch freuen wir uns, daß Cauer eine Lanze für den alten Nepos einlegt. Auf selbständiges Präparieren der Schüler verzichtet Cauer das ganze Jahr der IV hindurch, wir noch länger, aber die gedruckten Präparationen verwirft er, gegen Kommentare hat er weniger einzuwenden. Es wäre auch eine pädagogische Verstiegenheit, wenn der Lehrer dem Schüler den Kommentar verbieten wollte, selber aber ihn benutzt.

Eine Reihe verständiger Gedanken enthält eine sechste Schrift von G. Budde, *Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule.* Verf. möchte zu einem einheitlichen Prinzip des Sprachunterrichts gelangen, dazu dient außer sechs anderen Schriften in diesem Berichtsjahre und dreien im vorigen Berichtsjahre diese historisch-kritische Studie, auf Grund deren er eine Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts ins Auge faßt. Er billigt die Herbartischen Grundgedanken, doch ohne ihre Übertreibungen, so das Ziel: verständnisvolle Lektüre der Schriftsteller. Gegen H. Schiller und Dettweiler ankämpfend, welche die Grammatik schon auf der Unter- und Mittelstufe zurücktreten lassen, nimmt er als einheitliches Prinzip das realistische, d. h. auf der Oberstufe herrscht die Lektüre; hier handelt es sich um breites und tiefes

Einlesen in die Schriftsteller, und dadurch wird die historische und literarische (philosophische) Bildung vermittelt. Das ist annehmbar.

Sobald die Lektüre auf der oberen Stufe voll in ihre Rechte tritt, wird man endlich auch aufhören, hier das Lateinische nach dem ihm fremden Maßstab des Deutschen zu meistern und Grammatik und Stilistik so abzufassen, als dienten beide nur dem Hinübersetzen. Wir werden dann eine Lektüregrammatik und Lektürestilistik haben, eine Sache, die wir schon lange und besonders seit 1893 in unserer „Lat. Schulgrammatik" gefordert haben. Man wird dann das Latein aus sich selbst heraus nach seinen eigenen Bildungsgesetzen würdigen und verstehen, an Stelle der Imitation die Interpretation treten lassen und den grammatischen Betrieb auf den Boden der heutigen Prinzipienlehre im Sinne Hermann Pauls stellen. Dann wird das vielgeschmähte Gymnasium seine Existenzberechtigung durch den deutlichen Beweis dartun, daß es dem klassischen Sprachunterricht immer wieder eine junge Seele einhaucht und ihn, weit entfernt von Verknöcherung in einer dem sonstigen Denken der Zeit abgekehrten Routine, stets mit den fortschreitenden Bedürfnissen der Gegenwart ausgleicht. Vor allem der Zug der Durchdringung des Schulunterrichts mit den *Ergebnissen der Sprachwissenschaft* ist ja erfreulicherweise für den deutschen Oberlehrerstand immer kennzeichnend gewesen im Gegensatz zu dem französischen. So denkt M. Niedermann, *Précis de phonétique historique du Latin.* Der Name Niedermann wird für unsere künftigen Philologen und den ganzen Oberlehrerstand noch bedeutsam werden. Das ist ein Philolog, der berufen ist, neuen Geist dem Sprachunterricht einzuhauchen, ein tüchtiger Sprachforscher und Sprachgelehrter und dabei ein ebenso tüchtiger Sprachlehrer. Wir glauben uns in der Hoffnung nicht zu täuschen, daß die Ideen, die ihn erfüllen, einst siegreich sich Bahn brechen werden. Er hat zunächst ein wichtiges Unternehmen ins Leben gerufen. In der „Indogermanischen Bibliothek", welche von H. Hirt und W. Streitberg herausgegeben wird, läßt er jetzt eine zweite Abteilung erscheinen, enthaltend *Sprachwissenschaftliche Gymnasialbibliothek,* von ihm unter Mitwirkung zahlreicher Fachgenossen herausgegeben. Der Zweck ist, die gesicherten Ergebnisse der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft zur Erklärung der grammatischen Regeln heranzuziehen und so einen dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft entsprechenden Grammatikunterricht anzubahnen, also den Lehrer mit dem dazu nötigen wissenschaftlichen Rüstzeug auszustatten, auch den, der keine besonderen sprachvergleichenden Studien getrieben hat. Man kann dieses ganze Unternehmen nur freudig begrüßen. Erschienen ist bereits Max Niedermann, *Historische Lautlehre des Lateinischen,* vom Verfasser durchgesehene und verbesserte Bearbeitung des vorhin genannten französischen Originals von OL. Dr. W. Hermann. Hier sind die gesicherten Ergebnisse der Sprachwissenschaft in brauchbarer Gestalt niedergelegt. Deutsch und Französisch werden verglichen, deshalb seien besonders die Reform-

gymnasien darauf aufmerksam gemacht. Mit Hilfe dieses Buches werden sie den grammatischen Unterricht fruchtbarer machen. In einem Anhang sind ein paar Proben alten Lateins gegeben. — Wer an die Notwendigkeit einer sprachwissenschaftlichen Ausrüstung unserer Philologen nicht glauben will, der lese, was der Altphilolog Univ.-Prof. Dr. P. Wendland in seinem Vortrage auf der Baseler Philologenversammlung über diesen Punkt gesagt hat. Das größte Verdienst der Sprachwissenschaft von heute sei die Erkenntnis der Gleichartigkeit der das sprachliche Leben aller Zeiten bestimmenden Faktoren. Die Psychologie der Sprache sei nicht minder wichtig als ihre Logik. Der Philolog bedürfe der Ergänzung der Sprachwissenschaft, die auch für den Schulunterricht zum Jungbrunnen werden müsse. Daneben, führt W. aus, soll auch die Kunst in der Schule zu Worte kommen. Das Ziel müsse sein, die Dinge selbst reden zu lassen, nicht über sie hinwegzureden. Und drittens, der Klassizismus spiele heute nicht mehr die Rolle wie früher. Die großartige Bedeutung des Hellenismus für uns und unsere Kultur sei erkannt. Der Hellenismus prägt die Form für religiöse, sittliche, soziale Gedanken, die Rom weitergibt. Die Geschichte des Hellenismus ist der Weg von Rom und Hellas zu uns. Hier wurzelt das Verständnis der römischen Literatur und des deutschen Kaisertums. Hier muß auch der humanistische Lehrer zu Hause sein, wenngleich noch unentschieden bleiben mag, wieweit diese veränderten Anschauungen den Kanon der Schullektüre beeinflussen sollen. Vergleiche dazu auch P. Wendland, *Die hellenistisch-römische Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum.* — Dagegen ist nur das eine zu bemerken, daß wir unmöglich die klassische Zeit mit ihrer Literatur hinter die hellenistische im Gymnasium zurücktreten lassen dürfen. Noch sind die schwierigen Fragen des Hellenismus nicht gelöst, noch ist der Ertrag nicht gesammelt. Wer aber Virgil und Horaz behandelt, der wird gut tun, den Abschnitt VII 2 bei Wendland über die Stimmung der augusteischen Zeit nachzulesen und dazu Nordens Aufsatz in NJ. VII zu vergleichen.

Ganz anders steht die Sache mit der Sprachwissenschaft. Hier sind gefüllte Schatzkammern, nur sind die Schätze noch nicht ins Volk, d. h. unter die gedrungen, die als Lehrer berufen sind, daraus umlaufende Münze zu prägen. Vor allem ist ein Zweig der Sprachwissenschaft, die Etymologie, dazu geschaffen, für die Aneignung eines umfangreichen Wortschatzes, eines der ersten Erfordernisse gedeihlicher Lektüre, außerordentlich große Dienste zu tun. Unsere Grundsätze in dieser Beziehung haben wir oben S. 32 ausgesprochen und begrüßen deshalb in Franz Stürmer, *Die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen* einen Gesinnungsgenossen. Er ist durchaus im Recht, wenn er die Verwendbarkeit der Etymologie und ihren Nutzen im Unterricht nicht hoch genug bewerten zu müssen glaubt, er macht auch zweckmäßige Vorschläge. Darin freilich schießt er über das Ziel hinaus, wenn er seltene Wörter aufnimmt und sich nicht auf die wichtigsten Lautgesetze beschränkt, und er ver-

langt zu viel, wenn er das etymologische Verfahren zur Hauptgrundlage der sprachlichen Didaktik machen will. Im ersten Teile denkt er aber richtig über den Wert des etymologischen Prinzips für die grammatische und lexikalische Unterweisung, darin ferner, daß man von der untersten Stufe an die etymologische Belehrung systematisch betreiben muß und nach diesem Prinzip Vokabulare und Wörterbücher neu einrichte. Hier ist aber zu bemerken, daß schon Vorgänger danach verfahren sind, — Fr. Fügner z. B. hat sein Vokabular zu Nepos schon vor Jahren etymologisch eingerichtet. Die etymologische Anknüpfung gibt Gedächtnisstützen und fördert das Verständnis. Stürmer begeht ferner den Fehler, die Sache so darzustellen, als ob er zuerst sie anrege. Er nennt keinen Vorgänger auf diesem Gebiet, und doch sind solche vorhanden, z. B. der Ostpreuße M. Hecht und O. Weise. Er erhebt gegen unsere lat. und griech. Schulgrammatiken S. 6 den Tadel, daß sie nicht die griech. mit τ anfangenden Formen des Artikels und des Demonstrativspronomens mit den ebenfalls mit t (deutsch d) anlautenden lateinischen vergleichen. Hierauf und auf noch mehr hat aber bereits 1893 H. Ziemer in seiner Lat. Schulgrammatik § 81 am Schlusse aufmerksam gemacht und betont, daß die Beachtung dieser Anlaute das Behalten und die richtige Wahl des pronominalen Ausdrucks erleichtere. Stürmer zeigt aber in dankenswerter Weise, wie ein Übungsbuch, ein Vokabular und ein Wörterbuch für die Lektüre am besten etymologisch aufzubauen sind. Auch wir stehen zu dem Grundsatz, alle neuen Wörter sollen möglichst in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern zu dem ihnen bekannten Wortschatze in Beziehung gesetzt werden, also möglichst von ihnen selbst gefunden werden. Stürmer fordert weiter, alle auch nichtlateinischen Übungsbücher, auch griechische, englische und französische, sollen untereinander in Beziehung gesetzt werden. Über diese durchgreifende Änderung des bisherigen Verfahrens im Sprachunterricht soll die Behörde Gutachten der Anstalten oder namhafter Pädagogen einholen. Aber ein Vergleich anderssprachiger Wörter kann doch erst dann eintreten, wenn der Schüler sie bereits kennt, nur dann ist fruchtbare Anknüpfung möglich, und ein Wort stützt das andere. Erst von Stufe zu Stufe kann man den Kreis der Worte anderer Sprachen, die etymologische Verwandtschaft zeigen, erweitern. Im wesentlichen wird man sich begnügen müssen, auf den unteren Stufen zur Ermittelung der Grundbedeutung die Etymologie zu Hilfe zu nehmen und die Verwandtschaft soweit heranzuziehen, wie es die guten Präparationen, z. B. die von Krafft-Ranke und Teubner tun. Stürmer bleibt indes nicht bei der bloßen Theorie stehen, sondern zeigt an einem praktischen Beispiel größerer Art, wie sein Gedanke durchzuführen ist. Zur Probe wählt er Ostermann-Müller für Sexta Stück 57, das er nach seiner Methode umarbeitet. Das Verfahren ist grundsätzlich ratsam und fruchtbar. Aber auch diese Probe läßt erkennen, das Verfahren ist in diesem Umfange auf der untersten Stufe nicht durchführbar, denn einem Sextaner kann

man die verwandtschaftlichen Beziehungen der Wörter der verschiedenen Sprachen in diesem Umfange nicht klar machen. Ähnliches lehrt die zweite Probe aus Kaegi I 6, obwohl auf dieser Stufe (U III) die Sache schon eher so gehandhabt werden kann. Vollends das Kapitel der Lautverschiebung ist für die Schüler unterer und selbst mittlerer Klassen zu hoch. Erst in der Sekunda, wo gelegentlich bei der Lektüre des Nibelungenliedes auch die Geschichte unserer Muttersprache herangezogen wird, kann man eine solche Brücke von Sprache zu Sprache schlagen. Es ist eine alte Erfahrung, daß ein an sich gutes Prinzip von begeisterten Herolden leicht übertrieben wird. Was erreichbar ist, lehrt besser O. Weises treffliche Abhandlung *Die Etymologie im Dienste des lateinischen Unterrichts*, ZG. 1893, 385 (Jb. VIII, 16), und M. Hecht, *Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, s. Jb. VII, 19, vgl. dazu M. C. P. Schmidt, *Stilistische Beiträge* (Jb. XXI, 6. 53) und Tore Torbiörnsson, *Die vergl. Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und den Unterricht* (Jb. XXI, 34), endlich in diesem Jb. Niedermann.

C. Anfangsunterricht.

Kleber, *Zum lateinischen Anfangsunterricht an Reformschulen mit besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher von Wulff, Müller-Michaelis und Kersten*, behandelt die durchaus nicht überflüssige Frage, ob die Frankfurter Lehrmittel von den Reformanstalten in kleineren Städten ohne weiteres übernommen werden können. Wulff sei für Schüler der Gymnasien kleinerer Orte zu schwer. Wulff und Müller-Michaelis häufen die Regeln zu sehr im Anfange und nehmen so manchem strebsamen, aber minder begabten Schüler die Lust. Diese Schwierigkeit wird an den Büchern nachgewiesen und ist auch schwer wegzuleugnen. Dagegen das Lehrbuch von Kersten ist leichter, einfacher, für diese Art Schüler also mehr zu empfehlen. Es zeigt sich dies an dem Beispiel der Kasus- und Moduslehre, am Wortschatze, den Anforderungen an die Aussprache. In dieser Beziehung nennt Kleber die Bestimmungen der Pommerschen Direktoren-Versammlung 1879, die auch wir als glücklichen Mittelweg stets empfohlen haben, denn eine einheitliche und korrekte Aussprache an der ganzen Anstalt von VI an halten wir mit dem Verf. für durchaus notwendig. Wulff verlangt genaue Aussprache aller kurzen und langen Silben im Sinne seines Meisters Perthes; Müller-Michaelis und Kersten wählen aber den besseren Mittelweg, während Kleber zum strengeren Wulffschen Verfahren rät und so doch eine Erschwernis in den Elementarunterricht der III ref. hineinträgt, den er sonst erleichtert sehen möchte.

G. Mollenhauer, *Zum Unterricht in der Formenlehre der alten Sprachen*, will im Pg. Halberstadt DG. einen Weg weisen, wie man dem Schüler eine sichere grammatische Grundlage vermittelt, um ihn mit einem zuverlässigen Rüstzeug auszustatten, das ihn befähigt, unter Anleitung des Lehrers die in den alten Klassikern niedergelegten Geistesschätze zu heben. Seine Me-

thodik behandelt sowohl die lateinische wie die griechische Formenlehre, diese mit tunlichster Anlehnung an die lateinische. M. verfolgt dabei den richtigen Grundsatz, den Schüler, soweit es für Schulzwecke dienlich ist, einen Einblick in den Aufbau der Formen und in die zugrunde liegenden Hauptgesetze tun zu lassen. Hier wird nicht das fertige Paradigma gelernt, sondern die Formen entstehen vor den Augen des Schülers unter seiner Mitwirkung und unter Zuhilfenahme der Wandtafel. Alle folgenden Ausführungen Mollenhauers zeigen nun, in welchem Umfange bei der Einübung der Formenlehre beider Sprachen die Erklärung der Formen und insbesondere durch Vergleichungen und Zusammenfassungen die Sicherheit des Verständnisses und der Aneignung zu ermöglichen ist. Jedes Übermaß ist glücklich vermieden, und alle gegebenen Weisungen entsprechen dem, was man in guter und bewährter Praxis schon — wie wir glauben möchten — an den meisten Anstalten durchgeführt hat. Kommt seinerzeit die etymologische Belehrung hinzu, so hat man ein Bild, wie die gesicherten Ergebnisse der Sprachwissenschaft ohne Belastung des Schülers sein Interesse an den alten Sprachen, seine Freude am Unterricht und seinen wissenschaftlichen Sinn fördern. Er nimmt die Formen nicht einfach gedankenlos hin, sondern achtet auf ihre Bildungsweise, wird findig ohne zu raten, ohne durch Nachschlagen im Wörterbuch nutzlos Zeit zu vertrödeln. Er wird in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Erscheinungen überall das waltende Gesetz entdecken und die Sprachgesetze als ausnahmslos waltende Naturgesetze erkennen.

Der Aussprache des Lateinischen wurde schon oben bei der Abhandlung von Kleber gedacht. Ein Kuriosum lesen wir in SwS. 235 F. Widder, *Die Kikero-Aussprache.* Hier heißt es: Herr Geh. R.-R. Prof. Dr. Wendelin Förster ereifert sich in der Frankfurter Zeitung 142. 143 sehr gegen die Rückständigkeit oder, wie er schonend sagen will, die „Gedankenlosigkeit" der altsprachlichen Lehrer, Cicero statt Kikero und das s nicht scharf zu sprechen, obgleich es wissenschaftlich nachgewiesen, daß die Römer so gesprochen haben. Daran seien nicht die Ministerien schuld, welche die richtige Aussprache nicht verordnen, sondern eben nur die Lehrer, welche dahin unablässig vorstellig werden müßten. Warum aber wird Herr Förster nicht selbst vorstellig? Er scheint nicht zu wissen, daß einst die vereinzelten Anstalten, welche jene „wissenschaftlich richtige" Aussprache Kikero eingeführt hatten, von Tagespresse und Publikum aufs schnödeste gehöhnt und verspottet wurden, weil sie wagten, sich mit der Aussprache des öffentlichen Lebens in Widerspruch zu setzen. Kann man es je allen recht machen?

Bei dieser Gelegenheit sei gleich etwas anderes Ergötzliches erwähnt, ein mnemotechnisches Hilfsmittel eigner Art für deutsche Lateinschüler. Ein Darmstädter, H. Rühl, hat zwei kleine Schriftchen herausgegeben: *Die lateinischen Genusregeln* in 2 Stunden zu erlernen in Form eines Trauerspiels und *Die unregelmäßige Deklination* in Form einer Schilderung des

Aufstandes der Plebejer. Eine schnurrige Idee, die hier verwirklicht ist. Aber sie ist keineswegs neu. Denn schon die Colloquia von Sturm und Erasmus enthalten ähnliches und Guarnas Grammaticae opus novum vom J. 1511 ist durch seinen grammatischen Krieg der Könige Nomen und Verbum berühmt geworden. Nach dem Muster Guarnas haben dann überall in Europa die Schulmänner den Stoff zu Dramatisierungen, Schulkomödien u. a. verwertet. Hat Rühl diese vielfachen Bearbeitungen des Grammatischen Krieges vor Augen gehabt, als er diese Büchlein schrieb? Mit kühner Phantasie werden hier abenteuerliche Bilder geschaffen, in denen die zu merkenden Formen und Wörter zu einer Geschichte verarbeitet werden, so daß in diesem Zusammenhange die Regel spielend erlernt wird. Das Ganze wird dem jungen Lateiner viel Spaß bereiten; mancher „Unsinn" muß dabei in Kauf genommen werden; nur sind nicht alle Lehren einwandsfrei, z. B. Unregelm. Dekl. S. 10 ullus kann in positivem Satze nicht als Übersetzung für „irgendein" (im Text steht falsch „einer") dienen; „keiner" muß dort „neuter" statt nullus heißen und „den anderen" alterum, nicht alium, S. 13 steht zweimal Comperativ. Genusregeln S. 13 heißt der Leichnam eines toten Mannes nicht cadaver, sondern corpus. Auch im Schulunterricht können diese Schnurren nicht verwendet werden, mögen aber als Geschenk für Sextaner dienen, denen man eine Freude machen will.

Einen neuen Deutungsversuch des Komparativs im Griechischen und Lateinischen unternimmt E. Hora, *Der Komparativ* im Pg. Freistadt O.-Öst. Die bisherigen Untersuchungen von Weihrich, H. Ziemer (Vergleichende Syntax der indog. Komparation), O. Schwab (Hist. Syntax der griech. Komparation) u. a. befriedigen ihn nicht. Nach seinen Untersuchungen hängt der Komparativ seinem Wesen nach mit einem Vergleiche, einer Steigerung und Gegensätzlichkeit nicht zusammen, kann aber wie die anderen Grade dazu verwendet werden; er bleibt immer die allgemeinste Bezeichnung für eine Qualität, aber graduell unbestimmt, während der Positiv und Superlativ Intensitätsstufen einer Eigenschaft in subjektiver Begrenzung zum Ausdruck bringen. Diese neue Lehre dürfte Aufsehen erregen, es ist aber nicht der Ort, hier näher auf sie einzugehen.

Ehringhaus, *Konjugationstabellen im Lateinunterricht*, stellt Tabellen auf, an denen der Schüler die am häufigsten vorkommenden Formen besonders lerne und übe — eine brauchbare Anregung.

D. Syntax.

P. Menge, *Eine Wiederholung des für U III vorgeschriebenen grammatischen Wissens* ist eine Lehrprobe im Anschluß an Cäs. Gall. Kr. VII 17—19 mit Zusammenstellung der Paragraphen der Grammatik, die durchgenommen worden sind, nebst den Synonyma.

Th. Nissen, *Zur Behandlung der lateinischen Satzlehre an Reformanstalten*, hat den ehrlichen Willen, den Lateinunterricht an den Reform-

anstalten nicht verflachen zu lassen, vielmehr ihn zu vertiefen und die besonderen Vorteile, die sich an diesen Anstalten aus dem voraufgegangenen deutschen und französischen Unterricht ergeben, nach der Richtung auszunutzen, daß auch dem lateinischen grammatischen Unterricht die Erfüllung seiner wichtigen Mission ermöglicht wird. Zu diesem Behuf geht er die ganze Syntax durch, um an zahllosen Beispielen aus allen Gebieten derselben die stete Rücksichtnahme auf andere Schulsprachen, eine Rücksicht, die wir stets gefordert haben, als fruchtbar und belebend zu erweisen. Vom Deutschen wollen wir auch an den Reformanstalten bei Behandlung der Syntax nicht ausgehen, aber stets Deutsch und Französisch zum passenden Vergleich heranziehen. Daneben fallen bei Nissen Bemerkungen über den Aufbau der Syntax mit Vergleichen der besten Schulgrammatiken, wobei der Nachweis einer rationelleren Behandlung der Syntax stets im Auge behalten wird. Auch Nissen rät, die verwirrenden Ausdrücke „Vor- und Nachzeitigkeit" ganz aus der Schulgrammatik zu entfernen, die Nebensätze nach ihrem Inhalt zu behandeln, überhaupt auf korrekte und klare Darstellung zu achten. Diese ganze Arbeit mit ihrem gesunden Urteil ist für jeden, der Grammatik zu unterrichten hat, lehrreich und anregend.

Dies läßt sich von F. Ziemann, *Zur lateinischen Grammatik*, nicht in gleichem Maße behaupten. Er teilt die Sätze ein in I. Behauptungssätze (Aussagesätze a) vollständige (fertige), b) unvollständige (unfertige) = Fragesätze); II. Begehrungssätze. Alle diese werden weiter geschieden in abhängige und unabhängige Sätze. Daran ist wenig Neues, nur das Schlußschema mit der Einteilung der Sätze in sämtliche Unterteile enthält noch Beachtenswertes. In bezug auf die Anordnung der grammatischen Kapitel wird verlangt, jedes grammatische Kapitel soll mit der Muttersprache beginnen. Mag sein, aber doch nicht im gedruckten Lehrbuch, was Z. um der Bequemlichkeit des Lehrers willen und weil es dem Schüler Freude machen würde, wünscht. Wie es damit zu halten ist, sagten wir eben weiter oben bei Nissen und Budde. Bei allen wichtigen Kapiteln verlangt Z. ferner folgende methodische Anordnung: 1. Deutsche Mustersätze, 2. Lateinische Anschauungsbeispiele — am besten ein zusammenhängendes Musterstück, 3. Die Regel, 4. Übungsbeispiele a) lateinische, b) deutsche. Z. will also Grammatik und Übungsbuch vereinen, wie es schon oftmals versucht worden ist. Ein Beispiel wird an den Finalsätzen durchgeführt.

Seine syntaktischen Forschungen setzt R. Methner in NJ. fort mit dem neuen Aufsatze: *Der Modusgebrauch von antequam und priusquam und sein Verhältnis zum Modusgebrauch bei cum, donec und dum.* Er fragt, warum jene einmal mit dem Indikativ, ein andermal mit dem Konjunktiv verbunden werden, und zwar findet er den Grund in dem inneren Unterschiede, der zurückgeführt wird auf die Verschiedenheit der Auffassung des zwischen Haupt- und Nebenhandlung bestehenden zeitlichen Verhältnisses

Auch Felix Gaffiot, in früheren Jb. bereits genannt, legt uns neue syntaktische Studien vor: *Ecqui fuerit „si“ particulae in interrogando latine usus* und *Le subjonctif de subordination en Latin.* I. *Propositions relatives.* 2. *Conjonction cum.* Dort zeigt er, daß *si* niemals Fragepartikel, immer nur kondizional gewesen sei, erst bei Livius und Properz fragende Bedeutung gewonnen habe. Hier versucht er die Lösung einer sehr schwierigen Frage, die schon mancher aufzuhellen sich vergebens abgemüht hat. Wie soll man sich den Konjunktiv in Relativ- und Temporalsätzen mit cum erklären? Gaffiot sieht in dieser Unterscheidung des Indikativs und Konjunktivs mehr eine Sache des Stils und subjektiven Empfindens als einen Ausfluß objektiver Sprachgesetze. Das scheint uns ebenso einleuchtend wie die Lösung der si-Frage. Diese Ergebnisse tragen so nicht nur zur Klärung, sondern auch zur Vereinfachung unserer Schulgrammatiken bei, die man im Laufe der Jahre mit einer Unzahl unnötiger Distinktionen und Regeln belastet hat, ohne daß diese Regeln aus dem Sprachgebrauch sich bestätigen. In der Einleitung will Gaffiot von der Statistik nichts wissen, auch die historische Grammatik, deren allgemeine Sätze mit Plautus bereits abgeschlossen vorliegen, komme hier wenig in Betracht. Der Weg nun, den er versucht, um Licht in dunkle Gebiete zu bringen, die bisher als Ausnahmen galten, vor allem das Betonen der Macht der Analogie als sprachgestaltenden Faktors, der auch die Sprache der Klassiker beherrscht, ist ohne Zweifel durchaus gangbar. Man vermißt nur eins in dieser feinen und gründlichen grammatischen Studie, die Trennung von Prosa- und Poesiegebrauch.

J. Stowasser, *Nochmals die Konstruktion von interest*, eine Untersuchung über die Frage, wie es möglich war, daß interest seine Konstruktion von refert auf dem Wege der Analogie bezogen hat. St. denkt sich die Sache so: zuzudenken ist rē; denn rē fert meā (eius) ist verständlich, danach (re) interest meā (eius) = von meiner Seite aus bildet es einen Unterschied, und dies ist wieder entstanden aus inte(r) re'st mea, so daß re ursprünglich zwischen inter und mea stand, woraus die Phrase durch Zusammensprechen entstand, vgl. praesto und praes-sto bürgen; auch hier wurden beide Begriffe später in einem Worte vereinigt. Trotzdem erscheint uns der Stowassersche Deutungsversuch zu gekünstelt.

E. Lektüre.

Wir sahen schon oben S. 12, daß der Versuch Kukula-Martinak, den Unterricht im Lateinischen dem Zeitgeist zuliebe zu modernisieren, bei uns im Norden wenig Anklang gefunden hat. Aber auch im Ursprungslande selbst begegnete man ihm nicht mit freudigen Geberden. Was wir nun eigentlich im Lateinischen lesen müssen und aus welchen Gründen, das fragt der Bayer H. Stich, *Bedarf der Kanon der altsprachlichen Lektüre an den bayerischen humanistischen Gymnasien einer Abänderung oder Ergänzung?* Die Antwort lautet gegen Kukula verneinend. Stich möchte

Nepos allenfalls preisgeben, hält aber Cäsars Gall. Krieg für die angemessenste Lektüre, die es für einen lateinlernenden Knaben geben kann. Ebenso rechtfertigt er die Cicerolektüre. Cicero habe seine herrschende Rolle am deutschen Gymnasium noch nicht ausgespielt. Zweierlei bleibe, was Cicero seine zentrale Stellung sichere: die hohe Vollendung seiner Sprache und die humane Bildung, die Verbindung zwischen philosophischer Neigung und weltmännischem Takt, die uns aus Ciceros Abhandlungen überall entgegentrete. Dazu das wohltuende vaterländische Empfinden und das für die Jugend vorbildliche unveränderliche Streben nach Wissen. In bayerischen Gymnasien habe man nicht die Erfahrung gemacht, daß Cicero als Schulschriftsteller verbraucht sei. Virgil ferner sei wegen seiner „Schwierigkeit" (Kukula) nicht abzulehnen. Nach Ribbecks und Leos schöner Würdigung brauche man über den hohen Wert Virgils kein Wort zu verlieren. Ein Buch der Äneis sei zu wenig. Für Plinius' des Jüngeren Briefe werde wenig Zeit bleiben. So kommt Stich zu dem Schlusse: Die nach der Schulordnung von 1901 in Bayern zur Lektüre bestimmten Autoren entsprechen auch den Bedürfnissen des heutigen Gymnasiums, und dem Lehrer bleibt Spielraum genug zur Betätigung besonderer Neigungen. Die von den Grazer Professoren empfohlene Chrestomathie sei am wenigsten annehmbar, höchstens in Mädchengymnasien. Man vergleiche hierzu die Äußerungen Raabs in BbG. 537.

Wir machen ferner an der Spitze dieses Abschnittes auf eine Auslassung A. Scheindlers aufmerksam, die bedeutsam ist, aber an so versteckter Stelle steht, daß sie leicht übersehen wird. Wenn man nämlich von der obersten Aufgabe der Lektüre spricht, so ist der sachliche Gewinn, den sie bringt, nach der Meinung Scheindlers zwar nicht gering anzuschlagen, aber der sprachliche nicht zu unterschätzen, wie es von den Realpädagogen noch zu oft geschieht. Hatte man früher über der Form den Inhalt vernachlässigt, so gerät man jetzt leicht in den Fehler, im Inhalt den Hauptzweck der lateinischen Lektüre zu sehen. Da wir die Schriftsteller aber in die Unterrichtssprache übersetzen müssen, so ist dazu die völlige Umprägung der Gedanken ins Deutsche nötig. Dieses Ringen des Geistes mit zwei Sprachen erfordert eine ungleich größere Geistesarbeit als das bloße Erkennen und Verstehen des sachlichen Inhalts. Das Verstehen ist zwar in der Reihenfolge der geistigen Leistungen das zeitlich erste, dann aber folgt die weitere Aufgabe, den erklärten und verstandenen Gedanken in der Muttersprache neu zu schaffen mit all den Feinheiten, mit denen ihn der antike Autor umgeben hat, die vollständig zum Ausdruck zu bringen wieder nur mit Hilfe eigenartiger feinster Schwingungen des deutschen Sprachgeistes gelingen kann; hierbei spielen nun geistige Kräfte mit, die bei dem bloßen Verstehen der Sache völlig in Ruhe bleiben. Handelte es sich bloß um den sachlichen Gehalt der Autoren, so könnte dieser — freilich didaktisch weit schwieriger, weil das Interesse unendlich schwerer zu gewinnen wäre — auch durch gute Übersetzungen

dem Schüler vermittelt werden, aber hier fehlt die produktive geistige Tätigkeit des Lesers gänzlich. Scheindler zeigt dies an einem Beispiel Tac. Ann. II 39: hier ist u. a. die Kürze des ipse .... relinquebat famam aut praevenibat im Deutschen gar nicht einfach wiederzugeben, und erst auf Umwegen ist der Schüler dahin zu leiten, daß er das Richtige trifft: „er war verschwunden ehe man erfuhr, daß er anwesend sei, oder tauchte auf, ehe man seine Ankunft vermutete". Indem nun der Schüler, so fährt Scheindler fort, sich vor solche Probleme gestellt sieht, lernt er zunächst natürlich die Gedanken des Originals weit tiefer, gründlicher und allseitiger erfassen, als beim bloßen dahineilenden Lesen, das sich mit den Tatsachen und ihrer logischen Entwickelung allein zufrieden gibt, denn er hat eben für jeden Gedanken erst die richtige Form in der Muttersprache zu finden; da heißt es probieren, suchen und wenden, bis endlich unter den verschiedensten sprachlichen Möglichkeiten die beste, nämlich die zutreffendste, genaueste und klarste Form herausgearbeitet wird. Und — so fügen wir hinzu — das ist eine ebenso große geistige Gymnastik als umgekehrt für den deutschen Gedanken die allein zutreffende lateinische Form zu finden. Schöne Proben solcher guten, feinen Übersetzungskunst aus dem Lateinischen liefert, wie früher C. Bardt, nun O. Altenburg, LL. 90, 14 ff., auf die wir ganz besonders hinweisen. Die tägliche Wiederholung dieser Übung ist ein fortgesetztes geistiges Stahlbad, mit dessen kräftigender Wirkung sich kaum etwas anderes messen kann. Und darum ist Scheindler beizustimmen, darin liegt der Hauptwert der lateinischen Lektüre, nicht darin, daß der Primaner hier z. B. von dem Auftreten des Pseudo-Agrippa hört, sondern darin, daß er ihre Darstellung durch einen tiefen Denker in neuer sprachlicher Form nachbildet, also im Sachlichen und Sprachlichen. Bei der griechischen Lektüre ist uns dagegen der sachliche Gehalt die Hauptsache, der formale, sprachliche Wert tritt hinter dem sachlichen zurück. Aber auch in der lateinischen Lektüre wollen wir den sachlichen Inhalt, den Fortgang der Erzählung, die Entwickelung der Gedanken in allmählicher perspektivischer Verkürzung auf die Hauptpunkte durch Rückblicke, Verknüpfung usw. natürlich dem Schüler stets gegenwärtig halten, damit er schließlich weiß, was er gelesen hat — ganz wie dies beim Lesen eines deutschen Dramas geschieht, und es werden dann bildende Fragen aller Art sich anknüpfen, aber diese Frucht der Lektüre kommt auf allen Klassenstufen zur Geltung, während der gedankliche und sprachliche Gewinn des Schülers, der ihm daraus erwächst, daß er die ganze Gedankenreihe nicht nur selbst mit dem Autor denkt, sondern in seiner Muttersprache neu erstehen läßt, mehr der Oberstufe zuwächst.

Wenn von den Feinden des Gymnasiums auf den geringen Umfang der Lektüre höhnend hingewiesen wird, so ist dieser Hohn unberechtigt Die Schule hat genug getan, wenn sie dem Zögling die sprachlichen und geschichtlichen Mittel mitgibt, um selbst soviel Schriftsteller, wie er mag,

nach seiner Wahl kennen zu lernen. Nur der Nutzen geistiger Durchbildung, der als character indelebilis dem altsprachlich Geschulten eigen bleibt, darf in Frage kommen, mag denn die positive Sprachkenntnis bald schwinden. Daß die Fähigkeit zum Verständnisse der Schriftsteller noch nicht ausgestorben ist, zeigt ein Jurist, der sich pseudonym Δρυμοχάρης (Waldfreund?) nennt in einem Aufsatze: *Aus dem 44. juristischen Semester*, HG. 76, in seinen griechisch geschriebenen Briefen.

Wie kann die Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden? fragt J. Kubik. Das ist eine Frage, die bei uns zu Lande oft genug beantwortet worden ist, nicht zum wenigsten von dem in den Jb. oft genug genannten tüchtigen Realienerklärer O. Altenburg, man vergleiche nur Jb. XXI, 32 f. Altenburg hat es immer verstanden und an den verschiedensten lateinischen Autoren gezeigt, wie man ihren Sachgehalt voll ausschöpft, ohne daß er dabei das Formal-Sprachliche je hätte zu kurz kommen lassen, s. unten seinen Aufsatz *Die Lateinübungen* usw. Kubiks Stärke liegt auf einem verwandten, aber enger begrenzten Gebiete, den Antiquitäten; auch sein Name ist den Lesern der Jb. wohlbekannt. Dazu liefert er jetzt einen neuen Beitrag. Er erörtert die Frage mit besonderer Rücksicht auf Livius, indem er die im ersten Buche vorkommenden Altertümer, wo gerade der Inhalt fortlaufend dazu Anlaß bietet, bespricht, vgl. Kubiks Aufsatz in ZöG. 1897, 385.

Für die realen Lehranstalten empfiehlt sich zur Einführung in das klassische Altertum und in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer, damit jene Anstalten den Zusammenhang mit ihm nicht verlieren, das *Klassische Lesebuch* von H. Wolf, von dessen beiden Teilen uns besonders der zweite angeht. Auf die griechischen Geschichtsschreiber und Philosophen folgen hier in Übersetzungen nach einer kurzen Einleitung in die römische Literatur einige Briefe Ciceros und des jüngeren Plinius, aus Livius der punische Krieg, Sallust, Cäsars Gall. Krieg, einzelne Abschnitte aus Tacitus Germania, einige Proben aus Horaz' Oden und Ovids Verwandlungen. In mehreren kleinen Aufsätzen wird auf den engen Zusammenhang der römisch-griechischen Kultur mit der germanischen hingewiesen, am Schlusse werden zweckmäßig Fremdwörtergruppen zusammengestellt, vgl. H. Bredtmanns Anzeige in MhS. 12. Wir haben es also hier mit einer Übertragung der v. Wilamowitzschen Idee auf die realen Anstalten zu tun. Der Stoff ist in zwei Abschnitte für O II und I geteilt. Das Buch sollte mindestens in mehreren Exemplaren in der Schülerbibliothek vertreten sein, wenn es nicht im Unterricht selbst verwendet wird, und guten Schülern als Geschenk zuteil werden.

In gleicher Weise sei beim Lesen der Historiker empfohlen das Büchlein von Th. Steinwender, *Die Marschordnung der römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung.* In den preußischen Fähnrichsprüfungen ist oftmals, wie uns bekannt geworden, über die außerordentlich dürftigen Kenntnisse der von den Gymnasien kommenden Prüflinge in bezug auf

das römische Heerwesen geklagt worden. Sie hatten zwar Cäsar, auch Livius gelesen, aber die römischen Heereseinrichtungen waren ihnen eine terra incognita. Aus Steinwenders Schriftchen können sie nun diese durchaus nicht einfachen Einrichtungen kennen lernen, namentlich alles, was den Aufbruch aus dem Lager und den Marsch anbetrifft.

Nun Bemerkungen zur Lektüre einzelner Schulschriftsteller. B. Hüser, *Stoff zu Repetitionsfragen über die Schlacht am Trasimenus* (Liv. XXII 3 ff.) — ist eine Probe zur Belebung der inneren Anschauung. Wie malt Livius Gestalten? 1. Die Erhöhung der Person, mit deren Augen wir Gegenstände sehen. 2. Der Nebel auf dem Schlachtfelde. 3. Das entsetzliche Bild dann unter heller Beleuchtung (liquida luce). 4. Feste Begrenzung des Bildes.

Zur Sallustlektüre. Dazu spricht P. Dörwald, *Sallusts bellum Jugurthinum als Schullektüre* und stellt eine Auswahl unter richtiger Würdigung der geschichtlichen und didaktischen Momente zusammen; in einem zweiten Teile behandelt D .den Eingang der Schrift c. 1—4 mit Worterklärung und Sacherklärung. Den Gedankengang dieses Proömium behandelt eine Abhandlung mit gleichem Inhalt von Adami, *Warum lesen wir mit unseren Schülern Sallusts bellum Jugurthinum?* die uns sehr beachtenswert erscheint. Verf. setzt die maßgebenden Gesichtspunkte auseinander, die diese Darstellung der Feldzüge bei Sallust für unsere Schüler so wertvoll und gewinnbringend machen, daß wir sie im Kreise der Schullektüre nicht missen möchten, als da sind: Erziehung zum Verständnis politischer Vorgänge, Zustände und Entwickelungen; dann bietet einen besonderen Anreiz zu Sammlung und Zusammenfassung die Fülle charakteristischer Persönlichkeiten, großer bedeutender Männer in ihrem Streben und Kämpfen, ihrem Ringen und Gelingen. Dazu die Realien: aus dem Gebiete des römischen öffentlichen Lebens, die Anschauung von der geographischen, klimatologischen Eigenart Nordafrikas und die dadurch bedingten Schwierigkeiten der Kriegführung; endlich das bei der Lektüre erwachende und wachsende Interesse für den Schriftsteller selbst, den wir als einen die Darstellung wie ein Drama aufbauenden Künstler mit seinen rhetorischen Kunstmitteln (auch retardierenden Momenten), mit seinen novellistisch anmutenden Schilderungen — vgl. die Entdeckung der Verschwörung gegen Jugurtha —, als einen von griechischem Geiste erfüllten Künstler, aber auch als Philosoph, Politiker und Mensch kennen lernen. Also nicht bloß Krieg und Schlachtenbilder sind es, von denen wir hier lesen, sondern kulturhistorisch wichtige Betrachtungen, die das politische, allgemeinmenschliche und ästhetische Denken des Schülers anregen und auch Samen streuen zur Einwirkung auf den Willen, die Bildung des Charakters.

Geh. R.-R. Prof. Dr. R. Foß, *Zur Lektüre des Cicero*, erörtert die Gründe für die Lektüre der Verrinen und besonders des IV. und V. Buches. Alles was bei der Lektüre beider Bücher beachtet werden kann, legt er dar im Anschluß an Ranke, Weltgeschichte II. Bd., soweit die historischen Verhältnisse in Frage kommen, sodann die geographischen, geht auf die

Räubereien des Verres ein, warnt davor, bei dieser Gelegenheit eine Abhandlung über Kunstgeschichte in der Klasse zu geben, die Abbildungen in den Text einzufügen, möchte keine gedruckte Auswahl aus Buch IV und gibt zum Schlusse Übersetzungsregeln. — Wiederum das gleiche Thema behandelt C. Wunderer, *Kunststudien zu Ciceros Verr. IV*, spricht über den Kunstsinn Ciceros, die Kunstpflege, das Kunstgewerbe, die Malerei, die plastischen Werke des römischen Altertums, um einen Einblick in die künstlerischen Bestrebungen des 1. Jahrhunderts v. Chr. zu geben, auf die sich die Blütezeit unter Augustus gründet, und eröffnet zugleich einen Rückblick in eine erloschene Blütezeit der griechischen Kunst, in das goldene Zeitalter der sizilischen Griechen 466—433 — kurz, eine feinsinnige und für den Erklärer Ciceros sehr willkommene Studie.

Die Horazlektüre bedenken Thiele, Ruppersberg und Dörwald. Thiele, *Augustus und Horaz. Eine Zusammenstellung für die Schule*, behandelt das beiderseitige Verhalten auf Grund der Oden und die augusteische Glanzepoche. — A. Ruppersberg, *Über Auswahl und Behandlung der Horazlektüre*, knüpft an O. Jägers Leseplan und Dettweiler an und bespricht die aus dieser Ordnung sich ergebenden Übelstände, z. B. das fortwährende Wechseln der Versmaße, auch Matschky (1904) habe Bedenken geäußert und nicht das I. Buch zur Anfangslektüre bestimmt, sondern Sat. I 6 des Inhalts wegen, aber die Oden, die er dann wählt, seien weniger passend, ebenso stehe es mit O. Altenburgs Ordnung (1894), nur sein induktives Lehrverfahren sei zu billigen. Ruppersberg trifft darum eine neue Ordnung: 1. Epist. II, 1, 156 ff. Verhältnis der römischen zur griechischen Poesie, dann Epod. II 2, 41—52 Jugendgeschichte des Horaz, weiter Epod. XVI, VII und I, IX, II, dann nach Sat. I 6 (s. oben) Sat. II 6. Nun erst die Oden beginnend mit Od. I 1; 6; 24; 3; 14; 21; 11; 18 usw. Von den Episteln noch I 2. 7. 20; II 1, endlich I 1. 6. 16. Zum Schluß spricht R. über den Memorierstoff, die Vorbereitung und Erklärung der Gedichte und die Anschauungsmittel. Auch er empfiehlt gleich uns die Präparation in der Klasse. — Dörwald, *Deutsche Aufsätze im Anschluß an die Horazlektüre*, LL. 93, 1, teilt eine Anzahl bearbeiteter Themata mit: 1. Oktavian, der Erretter Roms aus den Stürmen der Republik nach den politischen Liedern des Horaz, 2. Die Lebensweisheit des Horaz nach den Liedern des 2. Buches, 3. Die Römerideale des Horaz (c. III 1—6), 4. Horaz als sentimentalischer Dichter, 5. Die Persönlichkeit des Horaz nach den Selbstzeugnissen des Dichters. So dient auch der deutsche Aufsatz der Vertiefung der Horazlektüre, und es ist ganz besonders zu empfehlen, wichtige Zusammenhänge in Aufsatzform behandeln zu lassen. Man vergleiche die von Rethwisch im Pg. Charlottenburg mitgeteilten Aufgaben für kleine lateinische Aufsätze oben S. 14.

A. Strobl, *Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus (Schluß)*, ist eine Fortsetzung der Arbeiten von 1896 und 1904 desselben Verf., der Vorschläge für die Auswahl macht, so daß die zweite Hälfte der Annalen

nicht zu kurz kommt und ein einheitliches, abgerundetes Bild entsteht. Ann. XV 48—74 (Die Verschwörung des Piso gegen Nero) wird analysiert und gegliedert, auch andere Vorschläge zur Auswahl, die in den letzten Jahren gemacht sind, werden gemustert, und zum Schluß folgt eine Inhaltsübersicht über die ganze Tacitusstudie Strobls.

Wir schließen diesen Abschnitt, indem wir noch einmal auf das gute Teubnersche *Handbuch für Lehrer an den höheren Schulen* (s. oben S. 2) hinweisen, in welchem O. Weißenfels' Urteile über die römischen Schulschriftsteller als die Summe seiner didaktischen Erfahrungen niedergelegt sind. Diese feinen Kritiken sind uns ja nicht neu: oftmals haben diese Jb. von ihnen reden und auf sie sich stützen können. Man weiß, daß W. Sallust und Livius höher als Cäsar und Tacitus als Schulschriftsteller einschätzte, am meisten aber den neuerdings von Theob. Ziegler mißachteten Cicero verehrte und ebenso den Horaz wert hielt (Handb. S. 298). Auch Ovid und Virgil weiß er zu würdigen, aber für II sei Virgil zu schwer und in I habe er keinen Platz. Einiges von Tibull, Plinius und Seneca zu lesen, sei wertvoller als die kriegsgeschichtliche Lektüre. Und zumeist darum schätzt W. Cicero so hoch, weil das starke, durch griechischen Einfluß veredelte Römertum, wie es uns in Cicero entgegentritt, für werdende Menschen ein besserer Erzieher sei als das feinere, leiser wirkende Griechentum (S. 295). Es wäre zu wünschen, daß das gute Teubnersche Handbuch, das, wie bereits bemerkt, S. 252 auch von dem Werte der Grammatik neben der Lektüre handelt, in die Hände aller Oberlehrer käme. Es sind gerade Weißenfels' aus langer Erfahrung gewonnenen Anschauungen das beste Korrektiv gegen den Kanon Kukulas.

Mit der Frage der Lektüre verquickt sich eng die *Präparation auf die Lektüre.* Unsere Ansicht darüber ist in den Jb. so oft wiederholt, daß wir sie als bekannt voraussetzen dürfen. Aber es erfüllt uns mit Genugtuung, daß sie in immer weitere Kreise Eingang findet. So sagt Direktor A. Busse, *Die Bewegungsfreiheit in den Oberklassen*: Der geistige Ertrag der häuslichen Vorbereitung ist immer recht dürftig gewesen, und der sittliche Wert dieser Arbeit steht häufig sogar unter Null, weil sie zu leicht zur Unaufrichtigkeit verleitet. Durch Verzicht auf die Vorbereitung und durch Extemporieren gewinnt der Schüler eine schöne Zeit zur Erledigung mehr in die Tiefe gehender Arbeiten mancherlei Art. Aber gerade die alltägliche häusliche Pensenarbeit ist es, die den Schüler niederdrückt und einengt, während er in der Lehrstunde Abwechselung und Anregung findet. Ganz unsere Ansicht. Es muß hier endlich Wandel geschaffen werden. Es ist daher dankenswert, daß endlich eine Direktoren-Versammlung, nämlich Posen (Verh. S. 112), auch die hiermit in Zusammenhang stehende Frage erörterte: *Empfiehlt sich der Gebrauch von Schülerpräparationen bei der altsprachlichen Lektüre?* eine Frage, die wir hier mehrfach als geeignet und dringend den Dir.-Versammlungen empfohlen haben. Der Berichterstatter Dir. Dr. Wundrack erkennt den Nutzen der gedruckten Präpa-

rationen in vollem Maße an und empfahl folgende Leitsätze, die wir mit Ausnahme des 3. Alinea a billigen:

1. Bei der Vorbereitung für Cornel in IV, Cäsar in U III, Xenophon in O III und Homer in U II sind gedrukte Vokabularien oder auf lexikalische Hilfe sich beschränkende Schülerpräparationen zu verwenden. Eine schriftliche Ergänzung der Vorbereitung ist dadurch nicht ausgeschlossen.
2. Für Ovid, Virgil und Sophokles sind zweckmäßig eingerichtete Präparationen zum häuslichen Gebrauch empfehlenswert.
3. Von O III ab sind die Schüler zur Benutzung eines allgemeinen Lexikons anzuhalten.

   Doch sind ihnen gediegene Kommentare bei der häuslichen Vorbereitung zu gestatten.
4. Ein kurzgefaßter Leitfaden der Altertümer oder ein ihm ähnliches Reallexikon ist den Schülern der Oberklassen zu empfehlen.

In der folgenden mündlichen Verhandlung bezeichnete Geh. O.-R.-R. Matthias die Art der Behandlung der Präparationen als einen wunden Punkt im Unterrichte. Er ist nicht gegen die Darbietung guter Schülerpräparationen, durch die man der starken Benutzung gedruckter Übersetzungen steuern könne; aber am richtigsten sei es, die Übersetzung des neuen Pensums schon in der Stunde vorzubereiten, was leider meistens nicht geschehe. Von anderer Seite werde das Extemporieren als bestes Mittel empfohlen und Präparationen, die keine Konstruktionen, sondern nur Vokabeln auf etymologischer Grundlage enthielten. Dem ist beizustimmen. Zu einem Beschlusse kam es leider nicht, so daß die Frage, ob obligatorischer oder nur fakultativer Gebrauch der Präparationen unentschieden blieb. Wir können nur immer wieder als bewährtes Verfahren anraten: Keine häusliche Präparation, Präparation und Einüben der Vokabeln in der Klasse auf etymologischer Grundlage und unter Anknüpfung an Bekanntes, häufiges Extemporieren — so wird das Wörterbuch allmählich überflüssig — und das ist doch der Zweck jeder Vorbereitung auf die Lektüre, dahin zu führen, ohne Hilfsmittel zu verstehen, was man liest.

F. Schriftliche Arbeiten.

Über die schriftlichen Klassenarbeiten und ihre Wertung für die Beurteilung der Schüler beriet kurz nach den Leitsätzen des Dir. Wiedel die Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz. Das Ergebnis der Beratung steht Verhandlungen S. 219. Wesentlich Neues wurde nicht zutage gefördert; die Beschlüsse halten sich auf einer mittleren, verständig gewählten Linie. In gleicher Kürze beriet die Direktoren-Versammlung Hannover über *Behandlung und Wertung der Extemporalien* nach Berichtsätzen des Dir. Lücke. Man fand und beschloß dort, daß die Extemporalien nicht zu entbehren seien, aus zwei S. 98 genannten Gründen

daß aber eine methodisch verkehrte und zu ausgedehnte Anwendung eine doppelte Gefahr in sich berge, der man durch fleißiges Extemporieren, durch verständige Methodik — nicht zu lange, nicht zu häufige, wohl abgepaßte, verständig vorbereitete, nicht zu hastige, mild zu beurteilende Extemporalien! — begegne. Würden diese Vorschläge überall durchgeführt, so hätte niemand Grund, auf das Extemporale zu schelten, s. dazu Grünwald, *Das Extemporale*, im Schriftenverzeichneis. — Aber G. Budde, *Das lateinische Extemporale im Urteile der Herbartschen Schule*, behauptet, daß die schon vor zwanzig Jahren beklagte Extemporalenot noch heute besteht. Wie denken die Herbartianer über das Extemporale? Es gibt Urteile darüber von Herbart selbst, von Ziller und Frick. Herbart und Ziller warnen vor einer Übertreibung. Frick will den Fehlern vorbeugen. Rein fordert Abschaffung des Extemporales in seiner jetzigen Entartung, H. Schiller will es gleichfalls nicht erschwert wissen, Dettweiler gibt gute methodische Maßregeln. A. Matthias, von Herbart beeinflußt in seiner Praktischen Pädagogik, bewertet das Extemporale auf den oberen Stufen höher als die vorhin Genannten, mahnt aber auch zur Vorsicht und Nachsicht, Fries denkt ähnlich. Budde selbst verwirft mit Lattmann, Schiller und Dettweiler das Extemporale für die Oberstufe und will die festen Termine und die häusliche Vorbereitung darauf abschaffen. Auch in seiner schon Jb. XXI, 47 genannten Schrift *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen* erklärt sich Budde gegen die Extemporalia, an deren Stelle freie Arbeiten oder Hinübersetzungen treten sollen. Die Inhaltsangaben und freie Darstellungen in der fremden Sprache sind ja, wie wir auch in diesem Jb. sahen, geschätzt und mehrfach versucht worden, s. u. Rethwisch im Schriftenverzeichnis. Den Schülern, meint Budde, fehle das Interesse für die Hinübersetzungsübungen, und ohne diesen Faktor hat noch keine Lehrkunst Erfolgreiches leisten können. — A. Rohs, *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten*, geht, wie schon der Titel verrät, auf Buddes eben genannten Aufsatz zurück, den er einen neuen Beitrag zur Lösung des Extemporaleproblems nennt. Das ist er aber keineswegs; hätte Rohs auch nur diese Jb. seit 1900 verfolgt, so würde er gefunden haben, wie oft ähnliche Vorschläge gemacht worden sind. Buddes Regeln für die Extemporalien decken sich meist mit den vorhin genannten Forderungen der Direktoren-Versammlung Hannover: 1. keine besondere Vorbereitung, 2. keine festen Termine! 3. Stützen geben und auf Schwierigkeiten besonders hinweisen, 4. deutsche Texte gleich ganz diktieren und Zeit zum Übersetzen lassen! — Durch solche Milde wird jedenfalls dem Extemporale der Hauptschrecken genommen. Rohs möchte diese Regeln in den Kunze-Kalender aufgenommen sehen. Dahin gehören sie freilich nicht, aber in jeden Schullehrplan. Rohs verwirft auch das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung, ohne davon Schaden zu befürchten, während A. Scheindler in ZöG. 365 energisch für die Hinübersetzungen

auch auf der obersten Stufe eintritt, da ohne Können allmählich aber sicher und unaufhaltsam auch das Erkennen aufhöre. Ein so eindringendes, durch Aufspüren der grammatisch-logischen Beziehungen gewonnenes Verständnis des Autors mit allen seinen Feinheiten des Ausdrucks, wie es für das Herübersetzen notwendig ist, sei ohne stetig sich steigernde Beherrschung der Sprache zumal bei dem durchgängig rhetorisch gefärbten Stil der römischen Autoren ganz undenkbar, und diese stetig zunehmende Beherrschung der Sprache und Entwickelung des Sprachgefühls könne nur die Hinübersetzung vermitteln, das öftere selbständige Produzieren in der fremden Sprache, möge es noch so bescheiden sein im Vergleich zur Sprache der Autoren. Wenn wir Scheindler recht verstehen, so meint er also offenbar, daß Hin- und Herübersetzen sich gegenseitig fördern und unterstützen. Doch lese man seine weiteren Ausführungen nach. Auch wir wollen maßvolles Üben im Hinübersetzen nirgends entbehren, es soll aber auf den oberen Stufen gegen das Herübersetzen erheblich zurücktreten und sich in bescheidenen Grenzen, möglichst nur in mündlichen Übungen, halten. Denn zu derselben geistigen Zucht, die Sch. S. 368 u. ö. im einzelnen dem Hinübersetzen beilegt, leiten auch die Herübersetzungsübungen an. Er aber sieht ein Preisgeben der Grundlage, der Eigenart und der Existenzberechtigung der Gymnasien in dem Aufhören der schriftlichen Übungen.

R. Menge, *Ein Prüfungsmittel bei Visitationen*, läßt bei Schulbesichtigungen alle Klassen der Anstalt über dasselbe Thema ein Extemporale schreiben. Das Thema gibt er dem Lehrer tags zuvor nach Schluß der Schule. Der Lehrer entwirft die Texte des am nächsten Tage zu schreibenden Extemporales. Hier als Beispiel: Die Ermordung Cäsars — in neun verschiedenen deutschen Texten von VI bis O I. Arbeiten unter solchen Bedingungen könnten, meint er, auch wohl sonst für den Direktor, ja für das ganze Lehrerkollegium sich empfehlen. Die Wendungen, auf die es im Extemporale besonders ankommt, sind im Drucke bei Menge kenntlich gemacht.

W. H. D. Rouse, *Latin Composition* in The Classical Review 129. 193, schlägt vor, die grammatische Inkorrektheit der lateinischen Schülerarbeiten durch Verringerung ihrer Schwierigkeit, vor allem aber durch lateinische Sprechübungen zu bekämpfen. Vom Nutzen des Hinübersetzens überzeugt, weist er doch mit Spott die „Phrase“ von der Geistesgymnastik zurück.

Wie man brauchbare Texte zum Hinübersetzen herstellt, zeigt Altmeister O. Altenburg, *Die Lateinübungen der I im Anschluß an die Lektüre.* II. *Aus der Praxis der Übungsstunde*, LL. 90, 14, eine Fortsetzung der LL. 82, 1 und 83, 13 stehenden und im Jb. XX, 48 gewürdigten Arbeit. Die Texte entstehen in der I durch den Lehrer, gefertigt mit Hilfe des Primaners, ein Beweis seiner Selbsttätigkeit. Es ist die Aufgabe, das dazu nötige Sachmaterial nicht herbeizuschaffen, sondern sich von der

Auslegung der Lektüre bereitstellen zu lassen, an diesem Sachmaterial aber in allerlei Variation der Übung praktisch zu zeigen, wie die lateinische Sprache diese bestimmten Sachen und Gedanken ausdrückt. Dazu folgen nun praktische Beispiele aus der Lektüre des Tacitus und Cicero und eine Betrachtung der Mittel, die hier hilfreich zu Gebote stehen: Übungen im zusammenhängenden mündlichen Bericht, in Entwickelung des Gedankenganges, im Nachweise des Einheitsgedankens — oder größerer oder geringerer Ähnlichkeit — innerhalb einer Gruppe verwandter Gedichte oder Tatsachenreihen aus der Prosalektüre u. dgl. Auch Beispiele, wie gerade hier die kleinen Ausarbeitungen wertvoll und nützlich werden. In einem II. Teile zeigt Verf. an den deutschen Ausdrücken vom Essen und Trinken, vom Appetit, vom Schmecken, Hunger und Durst nach Cic. Tusc. V 97 in anregender, geistvoller Weise, wie lateinische Ausdrücke richtig zu übersetzen sind, und wie man dieses analytische Material dann wiederum aufbauend zu Übungen im Hinübersetzen verwendet. Man sieht also, daß es gut tut, wenn beide Arten des Übersetzens zusammenwirken: eine fördert und stützt die andere, wie oben S. 42 gesagt. Altenburgs Beispiele sind überaus glücklich und treffend, ebenso die von der germanischen Gastlichkeit nach Tac. Germania und Verwandtem. Wir werden so in weiteren Fortschritten zu einer Kunst des Übersetzens ins Deutsche gelangen — auf dem festen Boden der von Altenburg betonten „Sachlichkeit" — und so das ominöse Schuldeutsch endlich abstreifen.

G. Realien und Anschauungsmittel.

Die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen verhandelte nach längeren gründlichen Berichten der Dir. Zehme und Löwisch über das Thema: *Was kann innerhalb der Grenzen der gegenwärtigen Lehrpläne seitens der Schule für die Pflege des Kunstsinnes und des Kunstverständnisses geschehen?* In den eingehenden Berichten wird auch der Pflege des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, der Behandlung der Schriftwerke, der Auswahl der Kunstwerke, des künstlerischen Anschauungsmaterials im Lateinischen (S. 129) mit Beiziehung und Nennung einer schier unendlichen Literatur gedacht. Die Beschlüsse betreffend die redende Kunst stehen S. 187.

Die gleiche Versammlung in der Prozinv Westfalen verhandelte nach Leitsätzen des Dir. Herwig über die *Behandlung der Realien beim Unterricht in den fremden Sprachen.* Die Sätze stellen Zweck und Umfang der Realien maßvoll fest und geben methodische Regeln. Abgewiesen werden hier die Massen von Realien ohne geistigen Gehalt, wie die sog. zusammenhängenden Stücke in Ostermann-Müllers Lateinischem Übungsbuche für VI, und v. Wilamowitz Griechisches Lesebuch Bd. II. Gefordert werden Realien zur Erklärung, z. B. vom römischen Rechtswesen bei Cicero, Zusammenfassungen in Gruppen, z. B. für das Kriegswesen bei Cäsar. Jene Sätze wurden im wesentlichen mit einzelnen Abänderungen

angenommen. Wo ein Kompendium der Realien benutzt wird, soll es natürlich nur zum Nachschlagen und zur Vertiefung der Lektüre dienen. Ein solches gutes Buch ist Bloch, *Römische Altertumskunde*, in 3. Auflage wenig geändert, mit Register zum Nachschlagen. Das Buch hat auch Abbildungen, enthält alles Wesentliche und erfüllt seine Aufgabe. Weniger brauchbar hat sich erwiesen Ad. Schwarzenberg, *Leitfaden der römischen Altertümer*, für Gymnasien, Realgymnasien und Kadettenanstalten, nun in 2. Auflage. Ein Nachschlagebuch besonders für die spätere republikanische Zeit, wo der Schüler die nötige Sacherklärung für seine Lektüre finden soll. Es hat aber manche nicht geringe Fehler, zunächst den Mangel von Abbildungen und eines Inhaltsverzeichnisses; viele sachliche Angaben sind nicht einwandfrei. Doch enthält es noch einen kurzen Abriß der römischen Literaturgeschichte von 240 an bis 120 v. Chr. In der dritten Auflage würde eine eingreifende Korrektur nötig sein. — Der privaten Belehrung des Schülers dient auch E. Wagner und G. von Kobilinski, *Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer*, nun in 3. Auflage. Er ist gut ausgestattet und hat manche Vorzüge auch vor Schwarzenberg.

Einen begrenzteren Kreis umfaßt Oehlers *Bilderatlas zu Cäsars Büchern de bello Gallico*, der auch das bellum civile mitberücksichtigt und nun in 2. Auflage gegen die erste um 13 Seiten vermehrt ist. Der Atlas wurde schon in erster Auflage mit warmer Anerkennung begrüßt und hat wohl in die meisten höheren Schulen wenigstens in einem Exemplare Eingang gefunden. Wir haben hier den Bildern vorauf eine wissenschaftlich gesicherte, mustergiltige Darstellung z. B. der römischen Flotte, der Geschütze, des Brückenbaues. Jede Seite lehrt, daß die schier unübersehbaren Ergebnisse der Cäsarforschung, ein gewaltiger Stoff, hier in tadelloser Form zu einem einheitlichen, übersichtlichen Bilde verarbeitet worden sind. Gerade die maßvolle Auswahl dient so recht dem Schulzweck der Studierenden, ist aber auch dem Lehrer und Fachmann noch lehrreich. Und nun die Fülle des Anschauungsmaterials! Mehr als 110 Karten und Abbildungen auf 38 Tafeln erhöhen den Wert des Buches. Noch eins ist bemerkenswert: principes, hastati und triarii werden nicht übel mit unseren Worten: Füsilier, Musketier, Grenadier verglichen. — Ähnliches Lob verdient Franz Perschinka, *Das alte Rom*, eine Geschichte und Beschreibung der Stadt mit 88 Bildern und erklärendem Texte, nicht umfangreich (61 S.). — Ein Gegenstück *Athen* ist von F. Prix bearbeitet. — Auch hier ist der Text tadellos; die guten Bilder enthalten auch in Karten, Plänen und Rekonstruktionen das Beste und Schönste von dem, was ein Schüler der oberen Klassen wenigstens gesehen haben muß, um seine Klassiker zu verstehen. Perschinka ist wie Kalinka, der Verfasser des guten Abrisses des römischen Kriegswesens in Prammers Cäsarausgabe, ein kundiger Fachmann. — Für Schülerbibliotheken eignet sich ein Büchlein ähnlichen Inhalts: Rich. Thiele, *Das Forum Romanum*. Dieses ist mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Ausgrabungen geschildert, und

die 2. Auflage hat noch manches verbessert. Es ist ein brauchbares, anspruchsloses und billiges Werk, leichtfaßlich, alles Neueste, wie die Ausgrabungen, zusammenfassend unter Rücksicht auf die Schullektüre und die römische Geschichte, natürlich auch mit einem Plane des Forum ausgestattet. — Im Titel zu viel verspricht den Schülern höherer Lehranstalten A. Schäfer, *Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer*, denn es ist im ersten Teile nur ein Quellenbuch zur antiken Mythologie, mit deutscher Übersetzung der in dem verbindenden Texte gegebenen Schriftquellen, und enthält dann noch etwas über die Landeskunde von Altgriechenland und ein buntes Allerlei anderer Altertümer, immerhin manches Interessante.

II. Schulgrammatiken.

Die schulgrammatische Wissenschaft stagniert — oder stagnieren die Gymnasien selbst? Nur in den Reformanstalten ist frisches Leben und Vorwärtsstreben. Denn nur in diesen zeigt sich das frische Streben, die Grammatik und ihre Lehrbücher zu erneuen, nur für diese erscheinen neue Lehrgänge und Leitfäden — in den alten Gymnasien ist alles tot; hier bleibt alles beim Alten. Wie wir schon seit Jahren an dieser Stelle bedauerlicherweise bemerken mußten, auch in diesem Berichtsjahre hat in Norddeutschland keine neue Schulgrammatik sich hervorgewagt, weil sie ein totgeborenes Kind wäre. Und hätte eine neue alle Vorzüge der Welt und überträfe sie in Aufbau, nach Didaktik und Methodik alle bisher vorhandenen — sie würde eben nicht eingeführt. Das weiß alle Welt, und darum rührt sich bei unseren tüchtigen Grammatikern, Forschern und Fortbildern der Wissenschaft keine Feder, um Neues zu schaffen. Man steht ohnmächtig und schließlich gleichgültig der Macht der Tatsachen gegenüber, die bei uns die Einführung einer neuen Grammatik nicht erschweren, nein fast unmöglich machen. Darum wagt kein Grammatiker die Arbeit, darum scheut jeder Verleger die Kosten. Man behilft sich schlecht und recht mit dem alten Hausrat; der altersehrwürdige Ellendt-Seyffert, der schon vor 50 Jahren den Schüler mit der verwässerten Milch der Grammatik nährte, der nicht minder altersgraue Ostermann, sie führen von Jahrzehnt zu Jahrzehnt ihre ungestörte Herrschaft weiter, höchstens werden sie alle paar Jahre einmal wie alte Damenhüte modernisiert, neu frisiert und garniert, und selbst über diesen neuen Aufputz schelten noch manche Gewohnheitsmenschen; es ist ja viel bequemer, in dem alten Geleise weiter zu fahren. Ja, es ist eine unleugbare Tatsache, nicht einmal von päpstlicher Seite wird das Modernisieren schärfer bekämpft, als der Modernismus der grammatischen Schulwissenschaft in unseren alten Gymnasien von denen, die den jetzigen Zustand für einen durchaus befriedigenden halten. Sie müssen es glauben, weil sich im Wahne seiner Ohnmacht niemand rührt, weil keine Versammlung oder Vereini-

gung einmütig sich dagegen erhebt und Einspruch tut; denn wo für das Bessere gekämpft und mannhaft eingetreten wird, hat die weise dem Zuge der Zeit folgende Behörde noch immer den berechtigten Fortschritt mitgemacht. Hier ist aber Stillstand, kein Fortschritt, und Stillstand ist Tod. Es ist die höchste Zeit, daß die tonangebenden Schulmänner in richtiger Erkenntnis der Gefahr, die aus dieser Stagnation dem alten Gymnasium und seinem Fundament, der Grammatik, droht, ihre Stimme erheben und sich zusammentun, auf daß es besser werde. Geht es so weiter, so ist das Schicksal der alten Gymnasien bei uns besiegelt; die müßige Ruhe bereitet ihnen das Grab; sie unterliegen der frisch vorwärts stürmenden Kraft der Reformanstalten, da ist Leben, da ist Fortschritt, da rühren sich viele fleißige Hände und tüchtige Geister, um immer Neues und Besseres zu schaffen; ihnen gehört die Zukunft, während das alte Gymnasium schläft und allmählich ganz einschläft. Besonders merkwürdig ist es aber, daß der tausendköpfige „Gymnasialverein“ diese dem humanistischen Gymnasium drohende Gefahr noch nicht erkannt hat. In seinen Versammlungen herrscht ein unglaublicher Optimismus. Mit Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit rühmt man die Vorzüge und die herrlichen Früchte der alten Gymnasien gegenüber den Reformanstalten, an denen man alle möglichen Mängel herausfindet, den Balken im eigenen Auge erkennt man nicht; man betont mit großer Lebhaftigkeit immer von neuem die Wahrung der „Eigenart“ des alten Gymnasiums und vergißt, daß es doch gerade die Eigenart des alten Gymnasiums war, die Grammatik hochzuhalten, welche hier stagniert, während die Reformgymnasien sie zu immer höherer Blüte bringen. Unter diesen Umständen kann der wahre Freund des humanistischen Gymnasiums nur trübe in die Zukunft blicken, und aus dieser Erkenntnis mußten wir in diesen Jb. zuletzt darauf dringen, daß die Zahl der alten Gymnasien zugunsten der Reformgymnasien erheblich vermindert werde. Wie viel lieber hätten wir aber gesehen, daß unser alter Liebling nicht stürbe, sondern gesundete!

Wie sehr man in den Reformgymnasien bestrebt ist, einem gesunden Fortschritt zu huldigen und immer vollkommenere Lehrmittel zu schaffen, zeigt die neue *Lateinische Satzlehre für Reformanstalten* von Th. Nissen. Bedeutete schon seinerzeit K. Reinhardts Lat. Satzlehre für Reformgymnasien nach Anlage und Aufbau einen wesentlichen Fortschritt dergestalt, daß sie noch heute durchaus lebensfähig und lebenskräftig den grammatischen Unterricht auf eine höhere Stufe über den der Gymnasien hinaus zu heben vermag, so geht Nissen in manchen Punkten noch einen Schritt weiter und fügt weitere Verbesserungen hinzu. Obwohl er überall nach den besten Mustern, nach Reinhardt, Schmalz, Landgraf, Delbrück, sowie nach Ziemer arbeitete, hat er sich doch seine Selbständigkeit gewahrt. Welche Grundsätze ihn dabei leiteten, hat er in einer längeren Pg.-Abh. Kiel Ref.-Rg., die bereits oben S. 38 gewürdigt wurde, auseinandergesetzt. Mit Reinhardt wird er der Forderung gerecht,

eine wirkliche Satzlehre zu schaffen, d. h. vom Satze und seinen Teilen auszugehen und den zusammengesetzten Satz im organischen Zusammenhange mit dem einfachen Satze darzustellen. Den Reinhardtschen besonderen ersten Teil „Die Teile des Satzes“ ordnet er dem Hauptteil — A. Der einfache Satz — unter und wählt den Ausdruck „Wortklassen“ statt Redeteile. Der zweite Hauptteil B. behandelt den zusammengesetzten Satz. Es sind also nur diese zwei, doch ist das Ganze so geschickt geordnet und angelegt, daß die Lehre von den Kasus und wichtigen Satzbestimmungen wie Infinitiv und Partizipium nicht zerrissen, auch eine zusammenhängende Behandlung der Tempora einigermaßen gewahrt wird. Mehr als die immerhin nur in einzelnen Stücken fruchtbare Anlehnung an das Französische interessierte Nissen eine rationelle Unterweisung des in der Tertia, wo der Unterricht beginnt, ja schon geistig reiferen Schülers. Er gesteht, daß er H. Ziemers Grundsatz, „die Spracherscheinungen möglichst zu erklären, den Lernenden ableiten und denken, nicht behalten zu lehren und dabei nicht vom Deutschen auszugehen, aber auf es weitgehende Rücksicht zu nehmen“ sich angeeignet habe, zumal er gerade für die Reformanstalten besonders sich eigne. Ein Bekenntnis, das wiederum lehrt, wie die Reformanstalten den Fortschritt zum Besseren fördern, während der in VI beginnende grammatische Unterricht der alten Gymnasien eine wissenschaftliche oder rationellere Behandlung der Grammatik nach der gewöhnlichen Meinung ausschließt, so daß man hier nach der Methode der Väter mechanischem Auswendiglernen das Wort redet, aber an dieses zwar einfachere, doch geistarme Verfahren einmal gewöhnt, auch auf den mittleren Stufen oft nicht über eine mechanische Dressur hinauskommt. So ist die Grammatik ihrer besten Eigenschaft, des Geistes, beraubt, bleibt geistlos und wirkt geistlos, während doch gerade das alte Gymnasium auch in ihr den Geist der Sprache, nicht bloß die tote Form, dem Schüler vor Augen stellen sollte. Nissen hat aber im Gegensatz dazu trotz aller, oft ängstlicher Kürze sich redlich bemüht, den Unterricht zu durchgeistigen, nicht zu verflachen, und „indem er ihn möglichst rationell gestaltet, macht er ihn nicht nur fruchtbar, sondern auch leicht“, sagt Kleber in seiner Anzeige BhS. 1908, 96 treffend. Alle Regeln Nissens sind klar und verständig, und man hat selten Anlaß zu Ausstellungen. Von uns oft gerügte Fehler, die in den Grammatiken immer wieder auferstehen, wie die unrichtige Fassung der Regel über den Ablativus comparationis — Nissen hat sie glücklich vermieden: er lehrt gleich H. Ziemer, Lat. Schulgr. § 211 richtig: Dieser Ablativ wird aber nur gesetzt, wenn der Komparativ selbst im Nominativ oder Akkusativ steht. Bei so wohlerwogener, verständiger Regelfassung wundert uns nur das eine, daß Nissen von der üblichen, aber zu schweren Bedenken führenden Trennung der Lehre vom Infinitiv und Acc. c. inf. 1. als Subjekt, 2. als Objekt sich nicht losgesagt hat, trotzdem schon die Regeln in § 115 und § 117, wie wir dies oft genug betont haben, das Widerspruchsvolle und das gerade der lateinischen Syntax Verhängnis-

volle dieser dem Lateinischen völlig fremden Einteilung lehren. Die Trennung in Subjekt- und Objektfunktionen des Infinitivs mag im Deutschen, woher sie stammt, angemessen und nützlich sein, dem Lateinischen liegt sie, wie schon die verbale Natur dieser Sprachform bei den Römern im Gegensatz zum Deutschen verrät, völlig fern, und der Import dieses ausländischen Gewächses in die lateinische Grammatik führt nur zu gewaltsamsten Verrenkungen und Verzerrungen naturgemäßer Darstellung. Auch hier hat das Ausgehen vom Deutschen in der lateinischen Grammatik unheilvoll gewirkt; nur durch falsche Auffassung des Infinitivs, des Acc. c. und Abl. absol. als Satz, während sie bloße Satzteile sind, ist man zur Aufstellung der Doppelnatur gelangt, und diese unrichtige Auffassung als Satz kam wieder daher, daß man jene Konstruktionen im Deutschen meist durch ganze Sätze wiederzugeben gewöhnt wurde und gewohnt war. Hier sieht man, wie recht Moriz Haupt mit seinem Paradoxon hatte: „Das Übersetzen ist der Tod des Verständnisses!" Man betrachte die lateinische Sprache endlich aus ihrem eigenen Geiste heraus und stelle sie nach ihrer eigenen Psychologie und Logik dar, nicht aber mit der Brille des deutschen Grammatikers vor Augen!

Nissens Lat. Satzlehre schließt sich an W. Kerstens *Elementarbuch für Reformschulen* (in diesem Jb. angezeigt), entnimmt aus ihm einen Teil der Musterbeispiele und knüpft so an die syntaktische Propädeutik des ersten Lehrjahres unmittelbar an. Ein eigenes Übungsbuch zu der neuen Satzlehre ist durchaus unnötig; es gibt passende Übungsbücher genug; nichts ist überflüssiger als zu jeder Grammatik ein eigenes Übungsbuch zu verlangen; der Wortschatz der guten Übungsbücher und der Grammatiken ist kein anderer als der der Lektüre, und die Lehren aller Grammatiken für Reformschulen lassen sich an Wulff und Michaelis u. a. einüben, wenn es überhaupt eines Übungsbuches bedarf.

Nissens Satzlehre ist also die einzig neue und dabei wirklich gute Erscheinung dieses Berichtsjahres. Sonst gibt es nur noch 2. Auflagen und Umarbeitungen. So die 2. Auflage von des österreichischen Grammatikers J. Strigl *Lateinischer Schulgrammatik*, ein Buch, dessen 1. Aufl. wir Jb. XIV, 35 mehr rühmen als tadeln konnten. Aus der Praxis hervorgegangen, verrät es wissenschaftlichen Sinn und Sachkenntnis; in der Formenlehre fand sich manches Anstößige, während die Anordnung der Syntax trotz des fundamentum divisionis — Satzteile und Satzarten — nicht ohne Erschwerung des Unterrichts sich vollzog. Erfreulicherweise sind nun in der neuen, um 15 Paragraphen gewachsenen Auflage die meisten Steine des Anstoßes aus dem Wege geräumt. Da das Buch für Österreich bestimmt ist, so trägt es auch manche dort landesüblichen Eigentümlichkeiten der Terminologie. Hierauf und noch auf andere Mängel, die verblieben sind, macht C. Stegmann in WfklPh. 1007, auf etymologische und einzelne andere Unrichtigkeiten F. Stolz in ZöG. 882 aufmerksam. —

Die nach dem Muster des Alvarez lateinisch geschriebene *Syntax*

unter dem Titel *Syntaxis latina ad usum scholarum germanicarum accommodata* von *P.* Jos. Pickartz ist in 2. Aufl. hier und da etwas verbessert worden. Deutsche Übersetzungen einzelner Ausdrücke treten ein, die alte Methode ist geblieben: jedes grammatische Kapitel wird in eine Reihe praecepta mit praktisch gewähltem Musterbeispiel an der Spitze zerlegt; die praecepta begleiten reichliche Phrasen- und Beispielsammlungen. So ist der Umfang größer als der unserer gewöhnlichen Satzlehren. Warum aber auch Pickartz bei seiner sonstigen Unabhängigkeit von deutschen Grammatiken die Lehre vom Infinitiv und Acc. c. inf. in die beiden Teile: als Subjekt, als Objekt spaltet, ist nicht einzusehen. Wenn uns bloß jemand dartun möchte, welchen greifbaren praktischen Nutzen diese Unterscheidung mit sich bringt! Denn daß man ein Wort als Subjekt oder als Objekt gebrauchen kann, das weiß doch schon der Sextaner. Sie stiftet aber Schaden, vgl. Pickartz §§ 289. 293, mit ihren Ungereimtheiten, und dient zum schlagenden Beweise, wie Irrtümer gedankenlos hingenommen werden und von einem Buche auf das andere sich forterben.

In H. J. Müllers *Lateinischer Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns Übungsbüchern*, einem Buche, das suggestiv auf die Gymnasien bei uns gewirkt hat, die eins nach dem anderen seinem Zauber erlegen sind, gefiel, wie man sich denken kann, denn erst beim Gebrauch erkennt man die Mängel, dem einen dies, dem anderen jenes nicht; oft genug sind solche Wünsche einer Abänderung ganz unberechtigt. Aber der Bearbeiter H. J. Müller zeigte sich entgegenkommend, und so entstanden nach und nach zu der Originalausgabe die Ausgaben A und B, und damit nicht genug, erscheint nun noch eine besondere Ausgabe C auf Wunsch des Verlegers und zwar von der Hand eines tüchtigen Grammatikers, H. Fritzsche. Fritzsche hatte noch in MhS. 1905, 690 uns ausdrücklich beigestimmt mit der Bemerkung, daß die weite Verbreitung dieser Grammatik nicht so sehr auf ihrer außerordentlichen Vortrefflichkeit, als auf äußeren Gründen beruhe. Viele wählten sie, weil sie Ostermannsche Übungsbücher im Gebrauch hatten, statt die vorhandenen anderen Grammatiken zu prüfen und die beste zu wählen, andere deshalb, weil ein neues anderes Lehrbuch unter den heutigen Verhältnissen nicht einführbar war. Die Darstellung sei nicht so mustergültig und leide an Weitschweifigkeit. Nun hat Fr. sich bereit finden lassen, die ihm wünschenswerten Änderungen an der Ausgabe B vorzunehmen, und so entstand C zugleich mit Berücksichtigung des Ostermannschen Übungsbuches für Reformschulen, so daß also in diesem Falle das Bedürfnis einer weiteren sich anschließenden Übungsbuchausgabe glücklich umgangen ist. Wie weit Fritzsches Umgestaltung der Vorlage geht, ersieht man aus dem Vorwort, das wir nicht wiederholen können. Aber das Ganze macht den Eindruck, als sei vieles besser geworden, und als hätte der sach- und fachkundige Bearbeiter volle Freiheit gehabt, nach bestem Wissen eine gründliche Reform im einzelnen durchzuführen, nur daß der Aufbau schon mit Rücksicht

auf die Ostermannschen Übungsbücher im wesentlichen unangetastet blieb. Außer der Ausgabe in einem Bande mit 340 Seiten ist auch eine in zwei Teilen, Formenlehre und Syntax getrennt, zu haben. — In einer 2. Auflage sehen wir auch Th. Vogels *Lateinische Schulgrammatik* für gymnasiale Anstalten mit lateinlosem Unterbau (Reformanstalten). Die 1. Aufl. vom Jahre 1897 ist Jb. XII, 49 sehr eingehend besprochen worden. Gelobt wurde der streng konsequente, systematische einheitliche Aufbau, die wissenschaftliche Haltung z. B. in der Formenlehre; nicht verschwiegen wurden einzelne dabei vorkommende Mängel. Aber wir fürchteten für das Schicksal dieser mutig neuernden Grammatik. Es hat allerdings acht Jahre gedauert, ehe sie neu aufgelegt werden konnte. Wir haben die im vorigen Jb. bereits erwähnte 2. Auflage inzwischen genauer durchgesehen, aber einschneidende Änderungen, die hier erwähnenswert wären, nicht entdecken können. — Ebenso ist von Ostermann-Müller-Michaelis' *Lateinischem Unterrichtswerk für Reformanstalten* die *Lateinische Formenlehre*, nach der Ausgabe B der lat. Schulgrammatik von H. J. Müller zum Gebrauche in Reformanstalten bearbeitet von H. J. Müller und G. Michaelis in 2. Auflage erschienen; sie ist eine Sonderausgabe der bekannten Darstellung dieses Teiles in Müllers Übungsbüchern.

Es ist ein Charakterzug des rastlosen, nervös gewordenen, schneller lebenden Geschlechts unserer Tage, nie Zeit zu haben. Alles wird einem daher leichter, bequemer gemacht, überall soll Zeit gespart werden. Das zeigt sich in jedem Unterricht. Vertiefung und Ruhe fehlt, die Hast regiert. Es scheint, als ob aus diesem Streben heraus E. Landshoffs Büchlein *Wiederholungstabellen zur lateinischen Grammatik nebst Musterbeispielen* geboren ist. Er stellt nach H. J. Müllers Schulgrammatik alle Wörter, Phrasen und Musterbeispiele, die dort in Syntax und Formenlehre vorkommen, mit dem, was sie zu einer bemerkenswerten Erscheinung stempelt, in alphabetischer Ordnung zusammen. Also ein erweiterter ausführlicher Index. Der Schüler findet infolge der alphabetisch geordneten lateinischen und deutschen Stichworte alles schneller und leichter als in dem Wort- und Sachregister der Grammatik. Der Gedanke ist nicht übel, und das Buch kann Schülern besonders vor der Abgangsprüfung, oder wenn sie in ihrem grammatischen Wissen in den oberen Klassen unsicher geworden sind, gute Dienste tun, doch nur privatim, denn diese neue Ausgabe wird man den mit Bücherkosten schon genug belasteten Schülern oder Eltern doch ersparen wollen. Zudem ist das Verzeichnis nicht vollständig. Während z. B. die Präpositionen wie: an, durch, von, vor im Register stehen und die verschiedenen Möglichkeiten ihres lateinischen Ausdrucks angegeben sind, fehlt das wichtige „*als*", das bekanntlich bald unübersetzt bleibt, bald durch loco u. a., bald durch den Abl. comp., bald als Konjugation verschiedentlich übersetzt werden kann. Das Wort „man" dagegen ist aufgenommen — also keine Konsequenz. — Kürzer und sehr gedrängt gehalten sind die *Übersichts- und Repetitionstabellen* von F. Hü-

bener. Sie enthalten auf engem Raum in kleinstem Druck vieles Wissenswerte, wenig Überflüssiges oder Anfechtbares. Aber die Syntax kommt zu kurz.

III. Lese- und Übungsbücher.

Auch hier bestätigt sich die schon im vorigen Abschnitte II angemerkte Tatsache, daß die Lust, für die Reformschulen neue Lehrmittel zu schaffen, größer ist, als der Eifer, dem alten Gymnasium neue Geistesnahrung zuzuführen. Es muß allerdings dabei berücksichtigt werden, daß das alte Gymnasium mit guten Übungsbüchern reichlich versorgt ist. Wir sondern das hierher gehörige Material in drei Gruppen: für die unteren Klassen der alten Gymnasien und Realgymnasien, für die Reformanstalten, für die oberen Klassen der alten gymnasialen Anstalten.

Für VI bis III. Ostermann redivivus beginne auch hier den Reigen. H. J. Müller, der an ihm die Kunst der Auferweckung zu neuem Leben und zu neuem Ruhme mit beispiellosem Erfolg geübt hat, hatte 1905 in Gemeinschaft mit G. Michaelis eine *Ausgabe C des I. Teiles (Sexta)* veranstaltet, die im Jb. XX, 56 ausführlich beschrieben und als geschickt angelegt, kunstvoll gestaltet und insofern als ein rühmlicher Fortschritt anerkannt worden war, als sie mit dem Verbum begann. Es bedarf daher keiner Wiederholung ihrer Vorzüge. Wir sagten sogar am Schlusse: Es sollte uns nicht wundern, wenn dieser C-Typus so beliebt wird, daß er bald die Ausgabe A völlig verdrängt. Diese Prophezeiung hat sich noch über Erwarten schnell erfüllt: schon nach 2 Jahren sehen wir die 2. Auflage vor uns, in manchen Einzelheiten geändert und hier und da noch gebessert, obgleich nicht mehr viel zu bessern da war.

Auch das *Übungsbuch für die erste Klasse* von R. Knesek und J. Strigl, an des letzteren Grammatik sowie an die von Scheindler und von Schmidt angeschlossen, hat ein ähnliches Schicksal gehabt. Es liegt die 2. Auflage vor, über die einige Worte nötig sind, da die 1. Auflage nicht eingesandt worden war. Methodisch wohldurchdacht und dem Bedürfnis des Anfangsunterrichts überall aus guter Erfahrung entgegenkommend, macht sie einen gefälligen Eindruck, nur wird etwas viel und lange mit Einzelsätzen operiert. Man muß bedenken, daß sie für Österreich berechnet ist, da sie manches enthält, was für unsere Sextaner nicht passen würde. In ihrem Lande aber hat sie offenbar Anklang gefunden, ein Beweis der Brauchbarkeit. Dasselbe läßt sich von dem *zweiten Teile, für die II. Lateinklasse* bestimmt, sagen; nur sind hier die ganzen Stücke häufiger, Einzelsätze treten mehr zurück. Auch hier haben die beiden Bearbeiter ein gutes Werk geschaffen, das schnell die 2. Auflage erlebt hat.

Viele Jahre sind verflossen, in denen wir von Steiner-Scheindlers *Lat. Lese- und Übungsbuch* nichts gehört und gesehen haben. Jetzt hat R. Kauer wie der Grammatik Scheindlers so dieses Buches sich angenom-

men, eine 5. Auflage *des II. Teiles (für V)* herausgegeben in verkürzter und vereinfachter Form. Trotzdem fällt an ihm der Umfang, über 200 S. stark, auf, doch kommt davon mehr als die Hälfte auf die gut ausgestatteten, sorgfältig angelegten Wörterverzeichnisse. Lobenswert ist der methodische Gang und die Beschränkung der Einzelsätze zugunsten passender ganzer Stücke und Zusammenfassungen von Sätzen zu einer inhaltlichen Einheit. — Wie für das Übungsbuch für VI, so hat nun auch für den Quintanerteil E. Loch ein *Wörterverzeichnis zu Ostermann-Müllers Lat. Übungsbuche* hergestellt zur Erleichterung des Lernens und Wiederholens und des Auffindens früher gelernter Vokabeln.

Eine ungewöhnlich schnelle Verbreitung in Eltern- und Schülerkreisen haben Joh. Gebhardts *Lat. Ergänzungsbücher für Preußen und Sachsen* gefunden mit ihren Übungsaufgaben, die sich in lat. Lehrbüchern sonst nicht finden, die aber besonders schwächeren oder durch Krankheit zurückgebliebenen Schülern nötig sind. Eltern und Geschwister können mit Hilfe des „Schlüssels" die Arbeiten kontrollieren. Wir sprachen Jb. XX, 57 über die Teile: Der Sextaner [2], Der Quintaner, Der Quartaner. Der erste erfuhr nach kurzer Zeit bereits eine Doppelauflage, vom dritten Teile liegt sie jetzt vor, vermehrt durch neun zusammenhängende Stücke, und als neu kommt nun der vierte Teil für U III *Der Untertertianer* hinzu. Auch hier anregende, nicht ermüdende Übungen, geeignet, Lust zu der Sprache auch in dem schwächeren Schüler zu erwecken, die als Grundlage einer allgemein sprachlichen Schulung von unvergänglichem Werte und die noch heute aus Nepos, Cäsar und Cicero geschmackvoll und anmutig, klar und lichtvoll zu uns spricht, wie Verf. bezeugt. Die Kritik ist darin eins, daß hier in der Tat eine wertvolle und willkommene Ergänzung des Schulunterrichts durch häuslichen Privatunterricht gegeben ist. Prüfen wir das ganze unendlich reiche und vielseitige, geschickt gefaßte, methodisch einfach und natürlich entwickelte Material, so gelangen wir zu dem Urteil: Wer diese Kurse nebenher durchgearbeitet hat, der hat eine grammatische Grundlage gewonnen, wie sie im Schulunterricht allein nur wenige begabtere Schüler sich anzueignen pflegen.

In gleicher Weise orientierte Jb. XXI, 49 über Herzog-Plancks *Lat. Übungsbücher* für die 1., 2. und 4. Klasse in 4. Auflage. Das fehlende Glied III. Teil für die 3. Klasse ist inzwischen in 5. und der V. Teil für die 5. Klasse in 4. Auflage herausgekommen, herausgegeben von Planck und Kirschmer. Durch die Lehrpläne Württembergs vom 9. Mai 1906 wurde hier eine Änderung nötig: Entfernung schwierigerer Abschnitte, Ausmerzung der Expositionsbeispiele, dafür kurze Musterbeispiele an der Spitze der Stücke. Im V. Teile kehrt der Inhalt des IV. Teiles zum Teil wieder, vermischt mit neuen Übungsstoffen. Damit ist nun das ganze Unterrichtswerk den Lehrplänen entsprechend reformiert, ein redender Beweis der Zugeständnisse, welche man in Württemberg durch Milderung der Anforderungen dem Geist der Zeit gemacht hat.

Ähnlich steht es in Bayern. Aus diesem Lande ist außer zwei Ne schöpfungen noch eine neue Auflage eines bewährten Übungsbuches z nennen — alle für Tertianer, für U III Huber und Englmann, für OI Roemer als Verfasser. P. Hubers *Lat. Übungsbuch für die IV. Kla des humanistischen Gymnasiums* ist neu und nach den neuesten päd gogischen Grundsätzen bearbeitet. Es macht einen sehr günstigen Ei druck. Es langweilt den Schüler, der begierig ist, Neues zu lernen, nic im Anfange mit einer Wiederholung der Kasuslehre, sondern wendet d zugehörigen Regeln in dem neuen Übungsstoffe an, wie denn überhau auf die immanente Repetition großer Wert gelegt wird. Zweckmäßig i es auch, die so häufige oratio obliqua an den Anfang zu stellen. Alles Ne wird überhaupt in vortrefflicher Weise vorbereitet durch parallel gestell lateinische und deutsche Musterbeispiele, wobei die deutschen Übe setzungen stets so gehalten sind, daß sie alle Möglichkeiten einer gute Wiedergabe erschöpfen. So wird überall ein guter Grund gelegt. Wen Huber auf dieser Stufe auf Einzelsätze neben überwiegenden ganze Stücken nicht verzichtet hat, so hätte er doch besser getan, Stöcklein eindringlichen und überzeugenden Mahnungen (Jb. XX, 24; XXI, 30) z folgen. Einzelsätze erleichtern dem Schüler die Sache zu sehr und ver eiten ihn zu mechanischer Tätigkeit statt zum Nachdenken; er wird dor sozusagen auf die Regel gestoßen. Wir haben dies oft genug betont und freuen uns der Zustimmung von Heel in BbG. 245. Doch was noch ein besonderer Vorzug der Arbeit Hubers ist: er hat alle Stücke selbständig und nach Anlage, Sprache und Inhalt geschickt gefertigt, auch die oft geschmähte Neposlektüre phraseologisch verwertet. So atmet alles eine wohltuende Frische und Ursprünglichkeit, wie Heel bemerkt. — S. Schlittenbauer hat die 12. Auflage von L. Englmanns Lat. Übungsbuch für die IV. Klasse (= unserer U III) bearbeitet. An ihr ist eins bemerkenswert: es ist, was sicherlich zu billigen, die Herübersetzung zum Ausgangspunkt des Unterrichts genommen ganz wie bei Huber, denn lat. gutgewählte Musterbeispiele, an denen die sprachliche Erscheinung, auf die es ankommt, wie ein Relief hervortritt, bilden die Grundlage; ist doch, wie wir noch in diesem Jb. ausgeführt haben, die Seele und der Kern und Stern alles Sprachenlernens der Vergleich, der den Geist der Sprache erschauen lehrt. So wird vor größeren Abschnitten wie bei Huber auch hier erst die logische Grundlage jedes Teiles voraus behandelt. Eine Verbesserung erfuhren auch die zusammenhängenden Stücke, während die Einzelsätze sich den lateinischen Beispielen anschließen. Man kann also an der Überarbeitung, die Schlittenbauer dem altbewährten Englmann-Haas'schen Lehrmittel hat zuteil werden lassen, seine Freude haben. — Auch in G. Roemers neuem *Lat. Übungsbuch im Anschluß an die Cäsarlektüre* für die V. Klasse (= O III), einer fleißigen, tüchtigen Arbeit, gehen oft Musterbeispiele wie bei Huber und Schlittenbauer voran. Der größte Teil des gallischen Krieges erscheint hier in Nachbil-

dungen nach dem Muster unseres Wetzel, nur etwa ein Drittel verwertet nicht Cäsar, sondern andere Stoffe aus Nepos, Ovid usw. mit Cäsars Phraseologie. Die ganze Anlage und Bearbeitung teilt die Vorzüge anderer guten Übungsbücher; ebenso ist die Synonymik und Stilistik übersichtlich geordnet. Nur den sprachlichen Ausdruck könnte man hier und da beanstanden.

Über die neue 2., verbesserte Auflage von Fr. Faßbaenders *Übungsbuch für die mittleren Klassen*, mitbesorgt von E. Niesert, können wir kurz sein und verweisen auf Jb. XII, 58. Hinzugekommen ist manches, um der Wiederholung zu dienen. So im Anfang Übungsstücke zur Wiederholung der Kasuslehre, zu gleichem Zwecke im Abschnitte für U II zusammenhängender Stoff nach Liv. XXI, Cic. pro lege Man. und Catil. I zur Wiederholung der lehrplanmäßigen Tempus- und Moduslehre. Also eine wesentliche Erweiterung beider Teile, so daß nun die ganze Syntax berücksichtigt wird und auch die Anlehnung an die Klassenlektüre ihr Recht erhält, Cäsar wie Cicero und Livius. Von Einzelsätzen, die hier und da eingestreut werden, hätte aber Verf. absehen können; sie waren wirklich überflüssig; das durchaus brauchbare gute Buch hätte ohne sie nichts an seinem Werte verloren. — Kautzmann-Pfaff-Schmidts Übungsbuch für III in 3. Auflage zeigt wenig Änderungen, s. Jb. XVI, 54.

Für den Unterricht in den Reformschulen, der in der III beginnt, liegt eine reiche Literatur vor, wie schon bemerkt. Einen Löwenanteil daran hat das Duumvirat H. J. Müller- G. Michaelis. Wie H. J. Müller seinerzeit mit beispiellosem Erfolge des alten Meisters Ostermann sämtliche Werke den alten Gymnasien in gründlicher Umwandlung mundgerecht machte, so setzt er nun in Verbindung mit seinem Sozius Michaelis dies „Geschäft“ (cum grano salis!) in der neuen Provinz der Reformanstalten ganz in derselben Weise fort, so daß außer der Lat. Schulgrammatik in mehreren verschiedenen Ausgaben nun auch die Übungsbücher für die einzelnen Stufen in mehrfachen Ausgaben den Grammatiken entsprechend sich häufen. Allein aus diesem Berichtsjahre liegen vier starke Bände der beiden Bearbeiter vor: Die *Ausgabe für Reformschulen* A [3] (mit Formenlehre), B [3] *(ohne Formenlehre*, also 86 S. im Umfang geringer), C *für Reformschulen, gymnasiale und realgymnasiale Kurse und Lehrerseminare.* Ausgabe A in 3. Auflage mit 25 Abbildungen auf 16 Tafeln und 2 Karten ist in Jb. XVIII, 61, 62 so ausführlich unter Hervorhebung aller ihrer nicht geringen Vorzüge geschildert worden, daß wir jetzt einer näheren Charakterisierung überhoben sind und nur noch bemerkt zu werden braucht, daß der gute lateinische Text, der das erste Drittel des Buches ausmacht, unverändert geblieben, nur in den beiden anderen Dritteln, Wortkunde und Formenlehre, einzelnes geändert worden ist. Aber das verdient als incredibile dictu Erwähnung, daß diese 3. Auflage genau nach 2 Monaten auf die 2. gefolgt ist, in der die Abbildungen nicht mehr dem Texte einverleibt, sondern auf besonderen Tafeln suo loco angebracht worden sind;

lat. Unterschriften erklären, wo nötig, die Bilder. Wie diese Bilder zu lat. Sprechübungen verwendet werden können, zeigt Michaelis in seinem auch sonst an guten Lehren reichen Vorworte zur 1. Auflage. Wenn so in einem Vierteljahre zwei Auflagen nötig geworden sind, so bestätigt sich sichtlich unsere Jb. XVIII, 62 ausgesprochene Vermutung, daß die Wulffschen Bücher diesem tadellosen Lehrmittel gegenüber, mit dem das Duumvirat einen glücklichen Griff gemacht hat, fortan Mühe haben würden, sich zu behaupten. Wenn das so fortgeht, wird man bald von Tilsit und Memel bis Diedenhofen und Straßburg nur dieses eine Unterrichtswerk in Gymnasien und Reformschulen gebrauchen und mit Recht von einer Ära Müller im grammatischen Unterricht um die Wende des 20. Jahrhunderts sprechen können. — Im Texte unterscheidet sich Ausgabe B [3] von A [3] nur durch das Fehlen der Abbildungen, die übrigen Änderungen in dieser 3. Auflage gleichen denen in A [3]. — Anders steht es mit der neuen Ausgabe C. Sie soll eben weiteren Bedürfnissen, gymnasialen und realgymnasialen Kursen, Oberrealschülern, die z. B. Medizin studieren wollen, und Lehrerseminaren dienen und beschränkt darum den reichen Stoff von A und B sehr erheblich, um einen noch früheren Beginn der eigentlichen Lektüre zu ermöglichen, nämlich auf ungefähr die Hälfte, wobei wieder zu Einzelsätzen ohne unnötiges Beiwerk gegriffen wird, daneben auch ganze Stücke (ohne neuen Lehrstoff) aus der griechischen Geschichte und Cäsars gallischem Krieg, hier und da umgemodelt. Das Lesebuch umfaßt 50, das Übungsbuch zum Hinübersetzen, hier unentbehrlich, 68 Seiten. Der Inhalt ist also mehr nützlich, als interessant, da die schnelle Aneignung der Elemente dem Schüler hier die Hauptsache sein muß. Wörterbuch und Formenlehre (nach Ausgabe A [3]) fehlen nicht, nur sind in der Wortkunde die Hinweise auf das Französische auf vielfachen Wunsch gefallen. Überhaupt verdankt das neue Elementarbuch seinen Ursprung den an die Verfasser vielfach gerichteten Wünschen von Leitern und Lehrern der vorhin genannten Kurse; wie sonst, so glaubten sie auch hier dem Rufe folgen zu müssen; man darf sie aber nicht dem Verdachte aussetzen, aus geschäftlichem Interesse gehandelt zu haben, wenn ihre Ausgaben sich förmlich jagen. Und daß auch mit Ausgabe C etwas durchaus Brauchbares geschaffen worden ist, braucht bei der Virtuosität der Verf. nicht erst gesagt zu werden. — Der neue *III. Teil des Übungsbuches* für O III und U II der Reformgymnasien, O III und die ganze II der Reformrealgymnasien von Müller-Michaelis ist eine Umarbeitung von Ostermann-Müller IV 1, der für Reformschulen nur unbequem und schwer zu gebrauchen war, und schließt sich nun eng an die Müller-Michaelissche Überarbeitung der vorhin genannten Übungsbücher und Grammatiken (Ausgabe A und B und Grammatik C) als Fortsetzung an, indem er nur den Stoff zum Hinübersetzen ins Lateinische für die mittleren Klassen der Reformanstalten enthält. Auf zusammenhängende Stücke aus Cäsar folgen Einzelsätze über alle Teile der Satzlehre mit

13 ganzen Stücken zusammenhängenden Inhalts, darauf freie Aufgaben, Musterbeispiele zu den Regeln der Syntax, Wörterverzeichnis und Phrasen. Der ganze Stoff wurde der größeren geistigeren Reife der Reformschüler entsprechend etwas schwerer gestaltet. Wir nehmen an, daß nun dieses ganze Unterrichtswerk für die Reformschulen in allen Teilen abgeschlossen ist, so daß weitere Wünsche nach veränderten Ausgaben nicht mehr berücksichtigt zu werden brauchen. Es ist so schon schwer, aus ihnen allen das Gesuchte herauszufinden, zumal auch die Auflagen sich häufen.

Neu ist W. Kersten, *Lat. Elementarbuch für Reformschulen.* Es hat wie Müller-Michaelis' Ausgabe C den Vorzug, daß es den Übungsstoff, der die feste Grundlage für die Cäsarlektüre bilden soll, auf das knappste Maß beschränkt und so mit 53 S. lateinischen Textes und ebensoviel deutschen Übungstextes auskommt. Den übrigen Raum nehmen die beiden Wörterverzeichnisse und die Formenlehre (50 S.) ein. Überall sorgt Verf. für die Erleichterung, für das Interesse und die Freude des Schülers an der Arbeit. Ein mäßiger Wortschatz, möglichst an das Französische angeknüpft, keine Genusregeln, die man besser ex usu durch Hinzufügung eines Adjektivs zum Nomen erlernt, einfachste syntaktische Verbindungen, kein Satzragout von bunt durcheinandergewürfelten Einzelsätzen, gegen das sich auch O. Vogt in einer Anzeige dieses Buches wendet, aber wechselnde den Schüler fesselnde Stoffe aus römischer Sage und Geschichte, anregende Erzählungen, hier und da eine Fabel oder ein Gespräch zur Abwechselung, eine sorgfältige Wörtersammlung mit zweckmäßig angebrachten syntaktischen Notizen wie bei Wulff, das sind des Buches Tugenden — doch wären dem Vokabular häufigere Längenzeichen der Vokale nach festen Grundsätzen zu wünschen. Wem die bisher vorhandenen Elementarbücher für Reformschulen zu umfangreich oder zu schwer erscheinen, weil sie dem Schüler zuviel auf einmal zumuten oder zu schnell vorwärts gehen, namentlich im Anfange, dem wird dies sehr geeignete, natürlich in einzelnem noch verbesserungsfähige Kerstensche Lehrbuch sehr gefallen. Es wird daher auch wohl die scharfe Konkurrenz von Müller-Michaelis aushalten.

W. Wartenberg, *Vorschule zur lat. Lektüre für reifere Schüler besonders an Reformschulen*, erforderte nach dem leider viel zu frühen Dahinscheiden des verdienten Verf. eine 4. Auflage, die nun E. Bartels bearbeitet hat. Wir hatten also schon dreimal in diesen Jb. Gelegenheit, vgl. Jb. XII, 56, über diesen ausgezeichneten Lehrgang zu sprechen, in dessen Lob die Kritik fast einig war. Er begann von jeher gleich mit der Konjugation, ein von uns stets anerkannter Vorzug, beschränkte sich auf Cäsars Wortschatz, gab schwierige syntaktische Erscheinungen erst nach völliger Beendigung der Formenlehre, hatte zweckmäßigen methodischen Fortschritt und fesselnden Inhalt, immer den nächsten und geradesten Weg zum Ziele wählend, ohne je Überflüssiges zu bringen, in allem maßvoll und gutdurchdacht. Die von Bartels beliebten Änderungen wird man

nicht durchweg für nötig oder nützlich halten, aber sie schmälern nicht gerade den Wert des vorzüglichen Buches.

Von J. Wulffs *Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische* für den Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan, also für U III, hat J. Schmedes eine Ausgabe B zugleich mit einem *Wörterverzeichnis* im Sonderdruck bearbeitet, weil die Wulffsche Ausgabe B des Lesebuchs mit ihren Veränderungen die Arbeit nötig machte und die Erfahrung lehrte, daß eine Erleichterung des Schülers nicht zu umgehen war. Die Wulffschen Aufgaben waren zu schwer, hier und da auch nicht frei von Papierdeutsch. Man wird daher diese Änderung gern hinnehmen.

Eine neue, die 2., Auflage wurde auch Ad. Schwarzenbergs *Übungsbüchern für die U III und O III* der Reformschulen zuteil. In Jb. XII, 57 mußten wir leider an der 1. Aufl. den zu großen Umfang, zu dem gar kein zwingender Grund vorhanden war, und das Überwiegen der Einzelsätze tadeln, gaben auch an, weshalb gerade in den Reformanstalten Sicherheit und Schlagfertigkeit im Gebrauch der Einzelformen auf anderem Wege zu erzielen sei. Auch der Teil für O III in 1. Aufl. war nicht frei von diesem Tadel (Jb. XIII, 47), aber auch der Stoff erschien uns nicht einwandfrei, während andere gute Eigenschaften anerkannt wurden. In der neuen Auflage ist ein Wandel hierin nicht geschaffen; es blieb, abgesehen von der Verteilung des Stoffes, die z. B. das Verbum früher zur Einübung bringt, alles beim alten, nur sind in dem Teile für U III die Vokabeln um 400 vermindert, in dem Teile für O III dagegen vermehrt worden. Wir sind daher der Meinung, daß es auch für Reformschulen bessere Übungsbücher gibt.

Noch liegt uns ein *Hilfsbuch für den lat. Unterricht an Fachschulen für Buchdrucker* u. ä. Anstalten sowie für die weitere Selbstbelehrung von M. Engelmann in 2. Auflage vor. Die 1. Auflage erschien 1895, aber wir sehen das Buch zum ersten Male. Das Buch ist seiner Bestimmung gemäß ganz aus der Praxis erwachsen und für die Praxis geschrieben. Demgemäß hat es folgenden Inhalt: 27 kleine lat. Lesestücke, meist Fabeln mit vorangesetzter Lehre, Vokabeln zu jedem Stücke, nachher auch alphabetisch geordnet; lat. Sprichwörter und Sinnsprüche, 71 an Zahl, mit paralleler wörtlicher Übersetzung und im üblichen Deutsch, Verzeichnis der gebräuchlichsten Abkürzungen mit Erklärung und Übersetzung, 19 lat. Titelblätter nebst einem lat. Doktordiplom auf je einer Seite, dazu die nötigen Vokabeln, endlich das Wichtigste aus der Formenlehre und Syntax mit steter Beiziehung der von den Verben abgeleiteten wichtigsten Fremdwörter, so daß also ein Vergleich zwischen Deutsch und Lateinisch nach Möglichkeit überall durchgeführt ist. So erkennt der Lernende auf Schritt und Tritt den großen Wert der lateinischen Sprache für das praktische Leben. Ein Beispiel: bei volvo S. 121 findet sich: das Volumen (mit Verdeutschungen), voluminös; revolvo — der Revolver, die Revolution, der Revolutionär, alles verdeutscht. Der Kursus ist zweijährig bei 1 Wochen-

stunde. Das bei kompaktem Druck nicht zu umfangreiche Büchlein ist sonach mit hervorragendem Geschick angelegt und vermittelt alle Kenntnisse, die für den Setzerberuf nötig, natürlich nicht ohne Lehrer. Die hier geschilderte 2. Auflage ist gegen die erste etwas geändert.

Für II und I. R. Jonas' *Übungsbuch zum Übersetzen für U II* konnten wir bei seinem ersten Erscheinen ein freundliches Geleitwort auf seinen Weg mitgeben, denn es schien uns nach jeder Richtung hin ein glücklicher Wurf zu sein (Jb. XVIII, 66). Andere Stimmen der Kritik bestätigten es. Was man auszusetzen hatte, war wenig. Reckzey wünschte eine Vermehrung der zur Wiederholung bestimmten Stücke, wir die Beseitigung einer gewissen Monotonie in einem Stücke. Den Wünschen ist Jonas in der 2. Auflage bereitwillig entgegengekommen. Sie beweist durch ihr Dasein, daß das gute Buch seinen Weg gemacht und in den Schulen Eingang gefunden hat.

Von H. J. Müllers 11. Ergänzungsheft: *Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Reden gegen Catilina* erschien die 2. Auflage.

Dasselbe ist der Fall bei Knauth-O. Altenburg, *Übungsbuch für Sekunda*, und zwar bei jedem seiner besonderen Teile, der Abteilung für U II und der für O II in der Sammlung Busch-Fries. Die 1. Auflage vom Jahre 1902 hatte H. Knauth selbst gearbeitet. Wir sprachen darüber im Jb. XVII, 44, wiesen die Mängel nach und auf die Vorzüge hin. Die Mängel hat nun der gewiegte Praktiker O. Altenburg größtenteils abgestellt, so die Einzelsätze. Zahlreiche Verbesserungen sind sonst getroffen, an den hier und da für den deutschen Ausdruck etwas schwerfälligen Texten sowohl wie in den allerdings nicht beseitigten Winken der Fußnoten. Altenburg hat durchaus recht, wenn er von den Wortklassen zu Satzteilen übergeht und die Lehre vom Satz zum lebendigen Mittelpunkt des Lateinunterrichts macht. In allen seinen Studien und Schriften hat A. immer wieder auf die Satzlehre als den Angelpunkt zur Übung der Kunst des Her- und Hinübersetzens hingewiesen. Leider ist das alte Gymnasium auf diese fruchtbare Bahn ihm nicht gefolgt, während die Reformanstalten auch hier wieder, wie wir schon oben S. 52 sahen, den Gedanken mit instinktivem Gefühl für seine praktische Bedeutung aufgegriffen und in die Tat umgesetzt haben. Auch in dieser Richtung bewähren sie also lebensvollen Fortschritt, während das alte Gymnasium immer mehr rückständig wird und bleibt. Und doch wird man auch in ihm den Wert der vielumstrittenen Lateinübungen erst dann zur Erscheinung und zur wahren Würdigung weiterer Kreise bringen, wenn man sich konsequent auf den Boden der Satzlehre stellt. Als ein nicht geringer Vorzug des Teiles für U II muß die Einrichtung besonderer Vorübungen bei gewissen Eigenheiten der lateinischen Sprache, der Aufstellung der wichtigsten Phrasen nach sachlichen Gesichtspunkten und der Phrasen im Wörterverzeichnis genannt werden; in dem Teile für O II tritt an die Stelle der ersteren ein grammatisch-stilistischer Anhang, dagegen ist an

den formal wie inhaltlich trefflichen Texten nichts geändert worden. Das in seiner Gesamtanlage also tadellose Übersetzungsbuch wird sich auch weiter bewähren und namentlich als Ergänzung zu Jonas' eben genanntem Übungsbuche gute Dienste tun.

Wir kommen nun zu drei österreichischen Erscheinungen. Sie nennen sich *Übungsbuch für Obergymnasien* bzw. für die oberen Klassen der Gymnasien. Das erste von Al. Kornitzer ist neu, das zweite, in 4. Auflage erschienen, hat Sedlmayer-Scheindler zu Verfassern. Kornitzer wählt für die V.—VIII. Klasse Stoffe nach Cäsar, B. G. I, 21, 22, Liv. I, XXI, Sallusts beiden Schriften, Ciceros Reden gegen Catilina (I—IV), Cäs. B. civ., Cic. Rosciana, De imp. Cn. Pomp., pro Archia, pro Milone, Laelius, Cato maior, Tacit. Germania, Annalen, aber daneben auch freiere Stoffe wie das Leben des Sallust, des Livius und Gesinnungsstoffe. Es sind also zahlreiche auch für die I und die Reifeprüfung geeignete Stoffe vertreten, gegen deren Inhalt und Sprache kaum etwas Erhebliches einzuwenden sein dürfte. Zur Beigabe ein sehr lehrenreicher und lehrreicher stilistischer Anhang, ausführlicher als er in den Schulgrammatiken zu sein pflegt, also eine vollständige Stilistik ersetzend, mit guten und feinen Beobachtungen des Sprachgebrauchs und ausführliche Register. Das Buch hat noch den Vorzug, daß es für vier Klassen ausreicht und doch jeder Klasse genügendes Material bietet, ohne dickleibig zu sein und den Druck zu beengen. Es läßt sich auch bei uns ohne Frage verwenden. — Die 4. Aufl. von Sedlmayer ist nach 13 Jahren seit dem ersten Erscheinen des Buches erreicht; ist dies auch kein unumstößlicher Beweis seines inneren Wertes, so spricht die Tatsache doch nicht gegen die Brauchbarkeit. Die Einrichtung und Stoffwahl wurde bereits Jb. X, 72 dargelegt. Alle Schulschriftsteller der V.—VIII. Klasse, die Kornitzer berücksichtigte, doch Tacitus weniger, werden auch hier verwertet, indes ohne ängstlichen Anschluß und unter freier Verwendung des Wortschatzes und Inhalts; äußerlich wird die Version leichter gemacht durch ein klug ausgesonnenes System graphischer Hilfe; ebensowenig fehlen die Beigaben, ein stilistischer Anhang, in denkbarster Kürze und höchst übersichtlich gehalten, mit 158 Synonymen. Besonders ansprechend ist der Inhalt der Stücke, abwechselnd belehrend und unterhaltend mit Sinnsprüchen und schönen Dichterstellen, auch ethische Stoffe ohne aufdringliche Tendenz, Charakteristiken der Schulschriftsteller, als Krone des Gebäudes am Schlusse die beiden Prachtstücke: Unsere Erziehung durch die Griechen und Römer mit begeisternden Eingangsworten. Der Verf. hat sich sichtlich bemüht, durch wertvollen Inhalt auf Gemüt und Willen der Jugend erzieherisch zu wirken. Man sollte die Bücher von Kornitzer und Scheindler-Sedlmayer daher auch bei uns mehr beachten und würdigen und im Unterricht überhaupt öfter mit den Büchern wechseln, wie wir in Jb. XIII, 49 eindringlich und aus guten Gründen empfohlen haben.

Das dritte Buch ist ein älteres Werk, das schon lange Jahre gute

Dienste getan hat: J. Haulers *Lat. Stilübungen für die oberen Klassen der Gymnasien*, hat inzwischen die 6. Auflage, neu bearbeitet von J. Dorsch und J. Fritsch, nötig gemacht. Von der ersten Auflage sprachen wir schon vor 20 Jahren. Die Neubearbeitung hat, was die Verwendung der Schulschriftsteller anbelangt, ungefähr gleiches Bestreben wie das Buch von Kornitzer, und fast dieselben Autoren werden verwertet, natürlich in ganz selbständiger Weise, auch der Umfang des Ganzen hält sich in den Grenzen von Kornitzer und Sedlmayer. Aber die Stilistik und das Wörterverzeichnis sind erheblich umfangreicher, wohl doppelt so stark. Fußnoten werden nur sparsam gegeben, und doch sind die Stücke gut deutsch und nicht zu leicht gehalten. In dem Buche steckt eine tüchtige und mühevolle Arbeit, die Anerkennung verdient. Aus Haulers Jugendzeit stammend, wird es jetzt verjüngt weiter leben.

Für I liefert Ad. Rademann, der bekannte Stilist, ein neues Buch: *Vorlagen zu lat. Stilübungen im Anschluß an Ciceros Tuskulanen.* Nachdem der Kanon von 1901 auch die philosophischen Schriften Ciceros aufgenommen hatte, war es natürlich, daß man auch an sie Übungen anschloß. Aber es fehlten entsprechende Vorlagen. Auf diese Lücke machten wir vor 5 Jahren in Jb. XVIII, 71 aufmerksam und empfahlen ihre Ausfüllung strebsamen Arbeitern als dankbares Arbeitsfeld. Darauf lieferte H. Deiter einzelne wenige Stoffe nach den Tuskulanen (Editio Hannoverana Heft 3), oft etwas zu leicht und lateindeutsch gehalten; einiges findet sich bei J. Loeber, bei E. Krause, O. Altenburg, auch in Schulprogrammen; es füllt also Rademann die offenkundige Lücke in dankenswerter Weise aus. Er beschränkt sich auf das I., II. und V. Buch, die ja als wertvoll am meisten gelesen werden, gestaltet die Aufgaben schwerer als Deiter, so daß eine bloß gedächtnismäßige Wiedergabe des Gelesenen ausgeschlossen ist, und sucht die Einsicht in den Inhalt der Lektüre selbst zu vertiefen. Aufgaben für die Reifeprüfung lassen sich gut daraus entnehmen; notwendige Hilfen stehen in den Fußnoten der 64 Seiten, nicht allzuviel. Auch die Sprache ist gut deutsch wie in Rademanns früheren Arbeiten, in den 25 Vorlagen für Abschlußprüfungsscripta (1896), Übungsstücken nach Ciceros pro Sulla (1901) u. Phil. I. IV.

Max Miller hat seine bekannten *Lat. Ferienaufgaben* Ausgabe B, eine schon öfters (vgl. Jb. III, 97) hier erwähnte Arbeit, fortgesetzt. Die 2. Abteilung, den Lehrstoff der VI.—IX. Klasse (unsere II und I) enthaltend, hat nun die 4., vermehrte und veränderte Auflage, welche K. Kuchtner besorgte, erlebt. Die Ausgabe B berücksichtigt die Grammatiken von Ellendt-Seyffert-Fries und Berger-Wagener-Landgraf, deren Regeln in Fußnoten durchgehends zitiert werden. Die Stoffe haben wechselnden Inhalt, u. a. liefert Stück 46 und 47 nach antikem Muster ein schematisches Vorbild für die Ausarbeitung einer Sentenz zu einem Aufsatze. In besonderem Hefte liegen auch die *lat. Übersetzungen* dieser 50 Stücke vor. Auch hier Material für Aufgaben zur Reifeprüfung.

Horaz und die griechischen Lyriker nennt sich eine Sammlung von 30 deutschen Übungsstücken aus der Editio Hannoverana (Heft 6) von E. Krause, der schon öfters seine Kunst auf diesem Gebiete bewährt hat. Er behandelt einleitend die dichterische Originalität bei den Römern und Horaz als Nachahmer, dann Leben und Dichtung der Lyriker in 30 Abschnitten, am ausführlichsten Alcäus, als für Horaz wichtig, Pindar und Simonides. Also ein origineller, hübscher, für I sehr geeigneter Übersetzungsstoff. Die hier geschaffenen Bilder, in denen die Beziehung zu Horaz geschickt eingeflochten wird, lesen sich gut und können als treffliche Vertiefung des Verständnisses der Horazlektüre wirken. Ob aber die Stoffe nicht hier und da zu schwer sind, ist noch zu erproben.

Max C. P. Schmidt hatte vor Jahresfrist seinem originellen und geistreichen Buche *Stilistische Beiträge* (Jb. XXI, 53) bereits 200 Übungssätze in 20 Stücken beigegeben. Nun erweitert er den Übungsstoff für Studenten und reifere Primaner durch ein neues Heft *Stilistische Exerzitien I*, 20 an Zahl. Es werden also noch weitere folgen, gleichen Umfangs, von denen die ersten 10 wie hier sich enger an Cicero und Cäsar anlehnen, die anderen fortschreitend freiere und modernere Texte bringen. Inhaltlich sind es meist in sich abgerundete und sachlich belehrende Gedanken oder Bilder. Diese Stücke des I. Heftes nun sind bereits erprobt und nicht zu schwer befunden worden, wie Schmidt bezeugt; für unsere Durchschnittsprimaner sind sie, da Hilfen jeder Art fehlen, aber doch wohl zu harte Nüsse. Originell ist auch hier, daß das letzte Stück Schmidts eigener Arbeit als Vorwort dient. Um wissenschaftlichen Aufbau der Stilistik ist er ja redlich bemüht gewesen, aber daß diese Vorlagen über die anderer Stilisten hinausragen, kann man hier noch nicht entdecken. Vielleicht kommt es noch.

Nur an dieser Stelle können wir zwei Hilfsbücher für den lateinischen Unterricht unterbringen: Die *Schulwörterbücher* von Georges und von Menge. K. E. Georges' *Lat. Schulwörterbuch* in 2 Teilen: Lat.-Deutsch [10] und deutsch-lateinisch [8] ist eine Sonderausgabe neben Georges' Ausführlichem Handwörterbuch und dem Kleinen Handwörterbuch; eines ist immer doppelt so stark als das andere. Von ihrer Geburt an haben diese Lexika weiteste Verbreitung gefunden, das beweisen auch die Zahlen der Auflagen der beiden Teile dieses Schulwörterbuches 10 und 8. In schöner Ausstattung und klarem Druck machen sie einen wohlgefälligen Eindruck, und der Preis ist mit je 5,50 M. auch für Schüler erschwinglich. Aber während die Handwörterbücher in ihrer Art mehr zu schätzen sind, wäre diesen Teilen des Schulwörterbuches größere Aufmerksamkeit auf das Bedürfnis der Schüler oberer Klassen zu wünschen. Wir begründen dies Urteil kurz. Es fehlen vor allem die Elegiker außer Ovid, es fehlen die etymologischen Angaben zur Erklärung der Grundbedeutung des Wortes, ein Punkt, auf den wir in unseren Gymnasien wohl überall, wenn auch mehr oder weniger achten und notwendig achten müssen, um dem Schüler das Raten abzu-

gewöhnen und das Behalten zu erleichtern, auf den deshalb auch andere Wörterbücher, wie das vortreffliche von Stowasser, das größte Gewicht legen, zumal diese Beigabe jetzt nach dem auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden Etymologischen Wörterbuch von Walde leicht zu erfüllen ist. Wie schön würde die Etymologie z. B. sēdulus (von sē dŏlo) und perpetuus, momentum und testis (eig. „der dritte") in ihrer Urbedeutung aufklären! Auf diese äußerst wirksame Hilfe dürfen wir nicht verzichten, und das Schulwörterbuch muß uns darin unterstützen, den Unterricht geist- und lebensvoller zu gestalten. Auch der deutsch-lateinische Teil könnte dem Bedürfnis der oberen Klassen in stilistischer und phraseologischer Richtung noch mehr entgegenkommen. Wir bitten deshalb den künftigen Herausgeber, in einer neuen Auflage diese gerechten Wünsche zu berücksichtigen, dann wird das Werk noch weit größere Verbreitung finden.

Die Rücksicht auf die Etymologie läßt nicht vermissen H. Menge, *Lat.-deutsches Schulwörterbuch.* Es leitet die Wörter sorgfältig aus ihrer Wurzel ab und sichert so das Behalten der Bedeutung, bietet auch mehr als das früher hier angezeigte *Taschenwörterbuch* desselben Verfassers. Es berücksichtigt nämlich auch Catull, Tibull, Properz, Phaedrus, Justinus, Eutropius, Aurelius Victor sowie Quintil. X. Das Material ist bei umfangreicheren Artikeln gut geordnet, die Bedeutungen und Verwendungen sind gut gesondert, die Quantität ist auch in positionslangen Silben genau bezeichnet, überhaupt das Ganze eine zuverlässige Arbeit. Nur sind einzelne Etymologien nach Walde zu verbessern.

Bayerische Absolutorialaufgaben — man könnte das schreckliche Wort, das nicht aussterben will, morden; warum nicht Prüfungs- oder Reifeprüfungsaufgaben? — stehen auch jetzt wieder in BbG., z. B. S. 673.

IV. Lektüre.

Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und Zubehör.

Die geschmackvoll ausgestatteten, innerlich gediegenen Fügnerschen Ausgaben (= Teubners Schülerausgaben) gewinnen immer weitere Verbreitung, wie wir es gleich bei ihrem Erscheinen vorausgesagt haben. Hier bei uns am Ostseestrande sieht man sie in aller Schüler Händen. Allerdings hat Fügner seinen Gegnern ein Zugeständnis gemacht: er hat die Inhaltsangaben am Rande beseitigt, welche die Wut der „Aufrechten" ganz besonders erregt haben; ihretwegen hat Fr. Aly dem Verf. (s. Fügner ZG. 367) beinahe moral insanity vorgeworfen, uns und allen aber, die diese Schülerausgaben und Zubehör empfehlen und billigen, den schweren, aber völlig haltlosen Vorwurf gemacht, sie erzögen den Schüler zur Unwahrheit und Unselbständigkeit. Nun dann befinden wir uns in bester Gesellschaft, denn wir könnten den so Denkenden Namen von bedeutenden

Männern nennen, die überall als ernste Erzieher und Schulmänner geachtet werden und die Schüler-Kommentare grundsätzlich billigen, haben sie doch selber solche Ausgaben veranstaltet. Man lese bei Ad. Matthias, MhS. 1908, 62 ff., wie dieser hochverdiente, geistvolle Schulmann die Gefahren schildert, die aus der überspannten Forderung entspringen, daß die Schüler nur mit Hilfe des Lexikons die Klassiker bewältigen sollen, wie er die hieraus einreißende Unwahrhaftigkeit als einen Krebsschaden beklagt, der gerade den klassischen Studien anhafte. Warum richtet sich der Zorn nicht gegen diese Großen, sondern gegen uns Kleine? Aber Fügner bemerkt ZG. 367: „Es rast der See und will sein Opfer haben". Man lese den verständigen Artikel (in J. Loos' neuem *Enzyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde* Bd. I) „Kommentare", wo Verf. eine Lanze für diese und die Inhaltsangaben bricht und mit den Worten schließt: „Was in Werken wie Mommsens römischer Geschichte statthaft, kann den Schülern doch nicht vorenthalten werden". Wir sagten vor 20 Jahren in diesen Jb. ganz dasselbe, auf Mommsen hinweisend, nur mit der Variante: „was sogar den Erwachsenen in umfangreicheren Schriften durch Inhaltsüberschriften geboten wird, kann man unmöglich dem Schüler versagen wollen".

1. Prosaiker.

Nepos. Die Surrogate für diese Schriftsteller können uns nicht befriedigen. Nepos ist für den Schüler eine Individualität; zu ihm bildet er sich ein persönliches Verhältnis, was bei einer Chrestomathie nicht möglich. Ein echter Römer macht der Jugend doch mehr Eindruck als ein nachgemachter.

M. Gitlbauers Ausgabe des *Nepos für den Schulgebrauch* mit kurzer Einleitung hat sich in vier Auflagen lebenskräftig erwiesen; eine neue, 5. stellte er mit K. Fecht her, der sie mit einem ausführlicheren Wörterverzeichnis versah, als es bisher in dieser Ausgabe vorhanden war. Hier war nötig, Wörter wie cognōsco, exardēsco mit dem Längenzeichen zu versehen, sonst werden sie falsch gesprochen. Die hübsche Ausstattung der Ausgabe ist zu loben. — O. Stange hat zum ersten Male H. Haackes *Wörterbuch zu Nepos* in 15. Auflage besorgt. Er beschränkte sich auf maßvolle Änderungen, die nicht zu weit gehen, sich auf einer mittleren Linie halten, setzte mehr Quantitätsbezeichnungen als sein Vorgänger in den ersten 14 Auflagen, denn erfahrungsgemäß kann der Schüler in dieser Beziehung nie genug unterstützt werden. Aber auch hier fehlt die Längenbezeichnung vor —sco, den Inkohativen, die feststeht. Auch hier ist die gute Ausstattung zu rühmen, die Teubner dem handlichen kleinen Büchlein hat zuteil werden lassen.

Curtius Rufus. Th. Vogels schöne *Curtius-Ausgabe für den Schulgebrauch* mit Kommentar unter dem Texte hat es nun zu der 3. Auflage gebracht, von der uns das 2. Bändchen, Buch VI—X in der Bearbeitung

von A. Weinhold vorliegt. Seine Fürsorge ließ er vor allem dem Texte zuteil werden. Im Kommentare ist jede Inhaltsangabe vermieden, die Worterklärung vor der Sacherklärung bevorzugt, am Schlusse folgt ein Register zu den Anmerkungen. — Einen Nepos plenior, vervollständigt durch eine doppelt so umfangreiche vita Alexandri Magni nach Curtius Rufus hat für italienische Schüler der Triester Direktor G. Vettach nach der 4. deutschen Ausgabe dieser Chrestomathie von G. Schmidt in Wien herausgegeben unter dem Titel *Cornelio Nepote e Q. Curzio Rufo Letture latine* und zugleich ein besonderes lat.-italienisches Wörterbuch zu diesen Texten verfaßt. Eine Einleitung über Nepos, Curtius Rufus und Alexanders Taten mit Zeittafel geht dem Texte voran, Verzeichnis der Eigennamen und 2 Karten folgen. Das Vokabular unter dem Titel *Fraseologia* begleitet mit phraseologischen Ergänzungen die einzelnen Kapitel und folgt dann in alphabetischer Ordnung.

Cäsar. Prammers Ausgabe des *bellum Gallicum* mit dem schönen Anhang: Das römische Kriegswesen in Cäsars gallischen Kämpfen von E. Kalinka ist hier oft genug erwähnt worden und allbekannt. Die 10. Auflage hat A. Kappelmacher neu bearbeitet. Er setzte statt der Inhaltsangaben am Rande nach dem Vorbilde von Fügner und Fries Sperrdruck ein und Überschriften über eine zusammenhängende Kapitelreihe; kein einziger Teil der Ausgabe ist ohne Änderungen geblieben; was den Text betrifft, so sind sie fast durchweg zu billigen. Das Namenverzeichnis zieren einige Abbildungen aus Oehlers Bilderatlas. Auch Kalinkas Abriß ist nicht ohne Änderungen geblieben, die sich als nötig ergaben, die zahlreichen Abbildungen sind zweckmäßig gewählt. Reichlich ist die Kartenbeigabe: 18 farbige Karten und Tafeln. Das schön ausgestattete Buch ist dort zu empfehlen, wo bloße Texte gewünscht werden.

Die durch ihre prachtvolle Ausstattung, mit Karten und Bildern reich geschmückte und mit Kommentar unter dem Text versehene Rheinhard-Herzogsche Ausgabe des gallischen Krieges erscheint in 11. Auflage, durchgesehen von Ad. Kohleiss, hat also ihre Lebenskraft und ihren zahlreichen Freundeskreis noch nicht eingebüßt. — Ebenso erfuhr die bewährte *erklärende Ausgabe* desselben Krieges von K. Hamp eine 2. Auflage. Man hat das Buch gleich nach seinem ersten Erscheinen als eine tüchtige Leistung anerkannt nicht zum wenigsten wegen der geschickten Fassung und Auswahl der Anmerkungen, die dem Schüler in angemessener Weise die Wege ebnen. Jetzt erscheinen diese Erläuterungen in einem besonderen Hefte, die früheren Inhaltsangaben am Rande sind verschwunden — hat Hamp sich einschüchtern lassen? — obwohl sie keineswegs störten, dafür hätten aber die Hauptabschnitte der Bücher wie bei Prammer u. a. mit Überschriften versehen werden sollen. Einleitung, Abbildungen, Pläne und Karten zierten schon die erste Ausgabe, neu ist „Die Saalburg“ hinzugekommen.

Das bellum Gallicum gilt immer noch als die angemessenste Lektüre

der Tertia, obgleich Kukula es als den unglücklichsten Lehrtext des Gymnasiums angegriffen hatte. Er meinte, für die Größe dieses sermo imperatorius hätten die Schüler kein Verständnis, der Stoff sei zeitlich zu sehr beschränkt und inhaltlich zu sehr von rein militärischen und politischen Gesichtspunkten behandelt; seine Lektüre, die zwei volle Semester währe, erzeuge nur Abstumpfung und Ermüdung der Jugend. Darum will Kukula wie in IV so auch auf dieser Stufe eine Chrestomathie haben. Er hat aber fast auf der ganzen Linie, in Österreich nicht minder als bei uns, Widerspruch gefunden. Selbst diejenigen, die sonst nicht genug tadeln können, daß der Schüler zu viel von Krieg und Kriegsgeschrei der alten Römer lese, man solle ihn lieber mit Gesinnungsstoffen nähren, selbst diese treten mit einem Male wie ein Mann für Cäsar auf dieser Altersstufe ein; seine Schilderungen würden den höchsten Anforderungen an eine Jugendlektüre gerecht, und schön sei die kristallklare Darstellung großer Ereignisse; so F. Aly in *Die Unterschätzung des Lat.*, A. v. Leclair in ZöG. 468, H. Stich in BbG. 57. Bei diesem Widerspruch ganz Deutschlands und Österreichs gegen Kukula scheint die Stellung des bellum Gall. fürs erste gesichert. Anders steht es mit dem bellum civile. Diese Kommentarien werden nur auf wenigen höheren Schulen, zu denen die Kadettenanstalten gehören, gelesen; das bedauert auch R. Oehler in WfklPh. 654 und beruft sich auf das Wort des früheren Herausgebers Fr. Hofmann in der Vorrede der 10. Aufl.: „Es gibt in der lateinischen Literatur kein Werk, welches Ereignisse von gleich großer historischer Bedeutung in so einfacher und schöner Sprache und so anschaulich darstellt". Und Th. Mommsen nannte es ein edles Werk. Früher konnte man die schlechte Textüberlieferung geltend machen, durch H. Meusel ist dieser Übelstand abgestellt, s. Jb. XXI, 56, dessen reiner Text seit einem Jahre vorliegt und allen Anforderungen entspricht. Schon 1898 hatte Meusel die Redaktion des Textes für die Ausgabe von W. Th. Paul in der von G. Ellger besorgten 2. Aufl. (Jb. XIII, 56) übernommen. Von ihr liegt ein 2. Abdruck vor. Diese Paul-Ellgersche Ausgabe der *Kommentarien über den Bürgerkrieg* ist sehr zu empfehlen. Sie bringt folgendes: als Einleitung eine Übersicht über das Leben des Pompejus und Cäsar, eine Übersicht über den Inhalt der Teile des Textes — eine klare Disposition —, knappe Randangaben, die das Interesse des Schülers für den Inhalt rege erhalten, doch so, daß ihm noch Gelegenheit bleibt, die Kunst des Disponierens zu üben, ein ausführliches erklärendes Verzeichnis der Eigennamen, 6 Abbildungen und 10 Kartenskizzen. — Man mache also nur praktischen Gebrauch von der längst verstatteten Bewegungsfreiheit und lasse das bellum civile nach Meusels oder Ellgers Ausgaben zur Abwechselung einmal lesen! Empfehlen doch die Lehrpläne selbst S. 25, 28 für O III g und U II r diese Lektüre. — Neue Auflagen von *Präparationshefte* sind am Ende des Berichts im Schriftenverzeichnis zu finden, ebenso R. Richters Abhandlung zu de b. Gall. VII. Dagegen ist über R. Oehlers *Bilderatlas zum*

b. Gall. oben S. 51 gesprochen worden. Hier sei nur noch G. Veith, *Geschichte der Feldzüge Cäsars*, ein sehr umfangreiches Werk (522 S.), erwähnt mit 46 strategischen Übersichtskarten der einzelnen Feldzüge und Schlachtenplänen. Es will ein geschlossenes Gesamtbild des großen Feldherrn im Sinne moderner kriegswissenschaftlicher Forschung und Darstellung geben. Begeistert für Cäsar, ungerecht gegen Cicero schildert es Cäsars Persönlichkeit — eine gute Information für den Lehrer.

Livius. Von ihm ist nur wenig zu melden. Die erklärende Schulausgabe Fr. Luterbachers von *Buch XXIII* hat 25 Jahre bestanden, ehe sie die neue Auflage erlebte. Da ist es natürlich, daß sie die ganze Literatur seit 1883 verwertete und mit bekannter Sorgfalt und Umsicht zu Rate zog; aber auch einiges Neue von Luterbacher selbst findet sich darin. Die Erklärung im Kommentare unter dem Texte mit ihren Überschriften des Inhalts einzelner Kapitel berücksichtigt das Bedürfnis des Schülers. — Dasselbe Buch ist in neuer 8. Auflage von Weißenborn-H. J. Müller herausgegeben, eine mehr für Lehrer geeignete Ausgabe, in der vieles, auch im Anhange, geändert worden ist. Dieselben Herausgeber konnten auch endlich, und zwar nach vollen 33 Jahren, zum ersten Male wieder die *Bücher XXXV* und *XXXVI* in 3. Auflage neu erscheinen lassen. Kein Wunder, daß sie nun ganz anders aussieht als ihre Vorgänger. Der Kommentar ist nun übersichtlicher gehalten und wie der Text nachgeprüft. — Der Text mit kritischem Apparat von *Buch XXXXV* (Editio maior) von A. Zingerle ist mit außerordentlicher Sorgfalt hergestellt. W. Reebs *Präparation zur Auswahl aus Buch VI—X* s. im Schriftenverzeichnis.

Einer für den Lehrer sehr wichtigen und darum gewiß freudig begrüßten Erscheinung müssen wir noch gedenken: M. Hodermann, *Livius in deutscher Heeressprache*, Abh. zum Progr. Wernigerode 1908. Hodermanns frühere Schriften *Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsar-Übersetzung* (Leipzig, Dürr 1899, 2. Aufl. 1903) und eine ähnliche Schrift zu Xenophon (Wernigerode 1900) sind bekannt. Es ist Hodermanns Verdienst, wenn heute die Übersetzung der Schulschriftsteller, die militärische Dinge enthalten, richtig deutsch, d. h. in der guten Heeressprache gegeben wird. Mit Lächeln denken wir an die alte, nun glücklich überwundene Zeit zurück, wo man bellum inferre alicui noch übersetzte „jemand mit Krieg überziehen“ (sic!) — oder liegt manchem diese Zeit nicht gar so fern? Hodermanns neue Arbeit, die das ganze einschlägliche Material aus Liv. I, II, XXI, XXII nach Zingerle-Scheindlers Ausgabe verwertet, gibt in paralleler Aufstellung links die lateinische, rechts die wirklich deutschen äquivalenten Ausdrücke, z. B. abscedi non posse ab hoste = man müsse am Feinde bleiben, Fühlung halten an, in steter Berührung bleiben mit dem F., copiam pugnandi facere eine Schlacht anbieten, bellum, arma inferre die Offensive ergreifen u. ä. Bei den deutschen Ausdrücken werden die Quellen der Militärschriften namhaft gemacht. Der so auf

80 S. dargebotene reichliche Stoff ist auch ein Beitrag zu einer lat.-deutschen Übersetzungslehre, zu der wir einmal kommen müssen und notwendig bald kommen sollten, sonst läuft das alte Gymnasium Gefahr, wirklich zu veralten.

Sallust. Daß eine Sallust-Ausgabe A. Scheindlers existierte, haben wohl die wenigsten Schulmänner bei uns gewußt. Sind es doch 17 Jahre her, daß ihre 2. Auflage erschien. Sie war in Norddeutschland so gut wie unbekannt, so daß uns die 3. Auflage überrascht und uns fast wie ein neues Werk anmutet. Sie umfaßt Sallusts sämtliche Werke und bietet einen leider nur wenig verbesserten Text mit Einleitung über Leben, Werke und Wert des Sallust und einem Verzeichnis der Eigennamen, die aber nicht genügend erklärt werden, z. B. Mauretania, Hippo, Numidia; Thapsus fehlt ganz, auch auf den sehr dürftig ausgestatteten beiden Karten. Tempskys Verlag leistet doch sonst Besseres.

Tacitus. Zuerst die *Germania*, für den Schulgebrauch erklärt von Ed. Wolff in 2., verbesserter Auflage. Gegen die 1. Auflage von 1896 (Jb. XI, 75 ausführlich besprochen) ist weniger am Texte als im sehr eingehenden, an vielseitiger Belehrung reichen Kommentar, der den größten Teil der Seiten unter dem Texte einnimmt, geändert worden. Wolff ist eben einer unserer besten Tacitusforscher und Tacituskenner, der die ganze reiche Literatur vollkommen beherrscht; er schöpft überall aus dem Vollen. So hören wir denn aus der Einleitung: „die Annahme, die Germania sei ein Sittenspiegel, eine Warnungstafel für die Römer, ist endgültig abgetan“. Aber wir glauben doch, daß Tacitus, wie Horaz unter Augustus, auf eine sittliche Wiedergeburt Roms hoffte, um zu gesunden Verhältnissen zu gelangen, durch die allein das weite Römerreich aufrechterhalten werden konnte, stark genug gegen alle äußeren Feinde, auch die Germanen. Sagt doch auch W. H. Roehl (s. Zernial in den Jb. des Philolog. Vereins 271): „Die Germania ist ein zu einem schriftstellerischen Kunstwerke gestaltetes Volksbild und ohne eine rein politische Tendenz, aber es klingt aus ihr heraus die trübe Ahnung des über Rom hereinbrechenden Geschickes“. Neu sind ein Namenverzeichnis und Sachregister sowie die Zahlen vor den Anmerkungen. Diese sind so gehalten, daß sie mehr dem Studierenden als dem Primaner bringen. — Zu R. Kunze, *Die Germanen in der antiken Literatur* (Jb. XX, 72) erschien der II. Teil: *Griechische Literatur*, welcher die bezüglichen Textstellen aus Strabo, Josephus, Plutarchus, Appianus, Cassius Dio, Herodianus, Julianus, Libanius, Zosimus und Agathias enthält. Will man diesen Teil nicht wie etwa das v. Wilamowitzsche Lesebuch in der Klasse selbst lesen, so enthält er doch brauchbare Extemporaletexte. Im übrigen entspricht der Teil den von den preuß. Lehrplänen von 1901 an ein griechisches Lesebuch gestellten Anforderungen.

Die Annalen des Tacitus liegen in zwei neuen Auflagen, von A. Draeger und von C. Stegmann, vor. Von der Draegerschen *Ausgabe für den Schulgebrauch* I, 1 (Buch I und II enthaltend) in 7. Aufl. von W. Heraeus,

der an Bechers Stelle getreten ist. Wir haben hier eine neue, mit Nipperdey mehr übereinstimmende Textbearbeitung; auch der Kommentar bringt manches Neue und manche Verbesserung, weniger die Einleitung. Namentlich in sachlicher Beziehung, die früher zu wünschen übrig ließ, ist ein großer Fortschritt zu erkennen; in Übersetzungen spendet der Kommentar nicht zuviel. Aber dem Bedürfnis des Primaners müßte auch darin entgegengekommen werden, daß die mehr die Grammatik und den Sprachgebrauch angehenden Noten und Parallelstellen, sowie die Verweisungen auf dem Schüler fernliegende Literatur beseitigt werden. — Dergleichen findet man nicht bei Stegmann, *Annalen in Auswahl*, deren Text uns in 2. Auflage vorliegt (über die 1. Aufl. s. Jb. XII, 67; XIV, 48). Diese vorzügliche Textausgabe, welche auch den Bataveraufstand enthält, ist nun um verschiedene Kapitel vermehrt worden; im übrigen boten Andresens Kritik und Jahresberichte Anlaß zu Änderungen. — E. Ludwigs u. a. *Präparationen* zu den Annalen s. im Schriftenverzeichnis; ebenda die Schriften von J. Freund und F. Knoke zu Tacitus.

Cicero. Cicero soll nach Kukulas Kanon ebenso wie Cäsar und Virgil seine „dominierende Stellung" — die Herrschaft geht aber nicht mehr soweit als früher — aufgeben und sich mit einem bescheideneren Platze begnügen. Ciceros Studium gehöre an die Universität; dem „Bereiche unreifer Sekundaner-Urteile" müsse er entrückt werden, da er hier nur als Sittenverderber wirken könne. Seine Stoffe, namentlich die philosophischen, blieben unserer Jugend fremd, und die formelle Schönheit seiner Redekunst sei schwer zu empfinden, zudem der Abstand zu weit, der unser modernes, besonders aber das deutsche Stilempfinden von den Grundlagen des Ciceronischen Kunstgeschmacks trenne. — So sehr auch wir die Einschränkung der Cicerolektüre, namentlich die Lektüre der Reden in den früheren Jb. billigten, gerade die philosophischen Schriften möchten wir nicht missen und erinnern an O. Weißenfels' beredte Verteidigungen. Mit Cato maior allerdings verschone man die jungen Leute.

Zuerst die Reden. Eine neue 4. Auflage der *Rosciana* in der Ausgabe Richter-Fleckeisen hat G. Ammon bearbeitet. Sie ist aber bereits Jb. XXI besprochen. Sonst liegt wenig Neues vor: C. Stegmanns Textausgabe der *Reden für den Ligarius* und *für den König Deiotarus* in einem Bande (Teubners Schülerausgaben), Stegmanns *Kommentar zu den Reden über den Oberbefehl d. Cn. Pompeius* und zu den Katilinarischen Reden in 4. Auflage und Stegmanns *Hilfsheft* zu den letzgenannten Reden in 3. Auflage (gleichfalls in Teubners Schülerausgaben) — alle in bekannter Güte und in der vornehmen, wohltuenden Ausstattung. Nur zum Hilfsheft ist zu bemerken, daß in der Einleitung Ciceros späteres Leben nun ausführlicher dargelegt wird, daß nun Dispositionen der Reden nötig geworden sind, da die Inhaltsangaben am Rande der Texte fortan fehlen, und auch sonst der Inhalt abgeändert worden ist. — Von den *Reden gegen Catilina* erschien der 3. Abdruck des H. Nohlschen Schultextes mit Ein-

leitungen über Ciceros Leben und Einleitung und Disposition jeder einzelnen Rede; sachlich schwierige Stellen und die Eigennamen behandelt ein kurzer Anhang. — Krause-Hirts *Präparation der Rosciana* s. im Schriftenverzeichnis.

Zu den Briefen ist keine Literatur vorhanden, die hier zu nennen wäre. Daher folgen sogleich

Die philosophischen Schriften. C. Meißners *Cato maior* hat in der 5. Auflage durch G. Landgraf eine wesentliche Verbesserung erfahren: statt des völlig veralteten II. Anhangs „Beispielsammlung zu den Formen der tractatio und argumentatio" wird ein Abdruck der berühmten Rede Jak. Grimms „über das Alter" gegeben — sehr erwünscht und dankenswert. Der Kommentar ist trefflich, nur dem Schülerstandpunkt angepaßt. Alles sehr schön — doch können wir uns für diese Jugendlektüre nicht erwärmen; wir ziehen die größeren philosophischen Schriften vor. Von diesen haben die *Tuskulanen* in der Ausgabe Th. Schiches eine 2. Auflage nötig gemacht. Die eingehende Einleitung behandelt Cicero als philosophischen Schriftsteller, seinen Eklektizismus, die philosophischen Schriften und dann die Tuskulanen im besonderen mit einer sehr willkommenen Inhaltsübersicht über alle fünf Bücher, die um so zweckmäßiger ist, als wohl nirgends alle fünf in der Schule gelesen werden. Auf den Text folgen dann nur noch die Eigennamen. — Noch kurz vor seinem allzufrühen Tode hat O. Weißenfels eine 2. Auflage seiner *Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften*, und zwar nur von dem Texte selbst veranstalten können. Wie alle Teubnerschen Schülerausgaben, so fand auch diese reißenden Absatz — und verdiente es. Ihre Einrichtung kann als bekannt vorausgesetzt werden. Es ist ein übersichtlich gegliedertes schönes Lesebuch, das wir hier vor uns haben; das Beste aus allen philosophischen Schriften ist mit Inhaltsüberschriften zusammengestellt. — Ein ähnliches sehr brauchbares Lesebuch hat die Auswahl von P. Verres geschaffen, von der nun der II. Band für den Schulgebrauch bearbeitet vorliegt, Text, Einleitung und Eigennamen enthaltend. Verres beschränkt sich hier auf De natura deorum und De officiis, während Weißenfels auch anderes bietet, doch erkennen wir die Gründe des Bearbeiters an. Die schon aus dem I. Bande bekannte Einleitung legt Wert auf gründliche Belehrung und beschränkt sich doch nur auf das Notwendigste: wir erhalten einen Abriß der griechischen Philosophie; ihre Vertreter werden vorgeführt, dann die Sophisten, Sokrates und seine Schüler; Plato, Aristoteles werden besonders behandelt, endlich wird der Stoizismus, Epikureismus und Skeptizismus kurz charakterisiert. Wir machen die Lehrer des Griechischen in den oberen Klassen auf diesen guten Abriß aufmerksam; ihnen zuliebe diese Inhaltsangabe. Darauf folgt Die Philosophie bei den Römern, 1. vor Cicero, 2. Cicero selbst und seine philosophischen Schriften mit Inhaltsangabe jeder einzelnen, von den Hauptschriften wie bei Schiche Inhaltsübersichten mit sehr eingehender Gliederung. Die Texte haben

Überschriften und Bemerkungen zur Ausfüllung der Lücken in dieser Auswahl. Kurz, eine mühevolle und sorgfältige Arbeit in dieser empfehlenswerten Ausgabe.

Zum Schlusse noch einige Ciceroniana. Abhandlungen zu Ciceros De officiis von H. Jungblut, Th. Bögel zu De legibus, das Buch von L. Laurand s. im Schriftenverzeichnis. Schon jetzt aber machen wir auf eine sehr bedeutsame, erst im nächsten Jb. zu behandelnde Pg.-Abh. Hirschberg 1908 von E. Rosenberg, *Der deutsche Ausdruck beim Übersetzen ciceronianischer Reden* aufmerksam. Sie verdient im nächsten Jb. eine ausführlichere Besprechung, als es jetzt möglich ist.

Seneca. *Senecas Apokolokyntosis*, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Marx. Diese Schrift liest man seit einigen Jahren in Karlsruhe, um statt der pathetischen Prosa den Schülern in O I eine Probe der knappen und mächtigen Diktion der witzigen Satire zu geben und zur Beurteilung des Claudius anstatt des ernsten Republikaners Tacitus auch dem geistreichen Hofmanne das Wort zu verstatten. Der Versuch war lohnend. Nun liegt eine billige kleine Textausgabe vor. Ein Kommentar fehlt leider, obwohl er nach Bücheler leicht herzustellen wäre, sonst sind den Schülern gewisse Anspielungen unverständlich.

2. Dichter.

Allgemeine Bemerkung. Die Kommentare zu den Dichtern müßten über die poetische Wortstellung Aufschluß geben, wie es Roese in seinen Lat. Unterrichtsbriefen bei der Behandlung des Horaz tut — meist findet man aber darüber nichts. Auch die charakteristischen Unterschiede der Sprache der Prosa und der Sprache der Dichtung müßten öfter betont werden.

Ovid. H. St. Sedlmayer, *Ausgewählte Gedichte für den Schulgebrauch* sind in 7. Auflage ein unveränderter Abdruck der 6. Aufl., also aus früheren Jb. bekannt. Nur das sei wiederholt, daß hier auch eine genügende Anzahl ovidischer Elegien geboten wird. — Fickelscherers *Hilfsheft zu den Metamorphosen in Auswahl* in Teubners Schülerausgaben weist in der neuen 3. Auflage nur kleine Änderungen auf. Man sieht aber, daß auch die Hilfshefte einen großen Leser- und Freundeskreis sich gewonnen haben, denn in der Zahl der Auflagen erreichen sie beinahe die Texte und Kommentare. — Im Anschluß an die Chrestomathien aus Ovid von J. Golling und H. St. Sedlmayer (letzterer folgte in seiner Auswahl einst Golling) bearbeitete J. Golling ein *Vokabular zu ausgewählten Gedichten Ovids*. Man muß dem Verf. beistimmen, daß der Schüler bei der Lektüre Ovids für den Gebrauch eines allgemeinen Wörterbuches noch nicht reif ist. Man kann ihm Vokabulare gestatten, sofern sie keine Übersetzungen geben, sondern nur die einfachen Vokabeln, und wenn sie diese tunlichst in ihrer Ableitung erkennen lassen. Das geschieht hier in aller Kürze Die Wörter werden unter Angabe ihrer Etymologie und Grundbedeutung

die Verben auch mit ihren Stammformen aufgeführt, nur in späteren Abschnitten wird allmählich davon abgesehen. In dem umfangreichen Buche steckt eine tüchtige, solide und sorgfältige Arbeit, wie man sie an Golling gewöhnt ist.

Virgil. Was Kukula in seinem Kanon fordert, ist bei uns schon Tatsache. Bei uns braucht man die Virgillektüre nicht weiter zu beschränken, da der Lehrplan mit zwei Semestern für sie zufrieden ist. Wohl aber ist erwünscht, daß der Inhalt und die Komposition des ganzen Werkes der Äneide, wie Kukula fordert, dem Schüler dargelegt wird, damit er das Ganze als Kunstwerk anschaue, sowie daß Schillers Nachdichtung des II. und IV. Gesanges, sei es im lateinischen oder im deutschen Unterricht, die Lektüre Virgils ergänze.

Der erste Band der Gedichte Virgils in der Haupt-Sauppeschen Sammlung — *Virgils Bukolika uud Georgika*, erklärt von Ladewig-Schaper — hatte seit einem vollen Vierteljahrhundert keine neue Auflage gesehen. Sie wurden in dieser Zeit in den Schulen kaum gelesen, und darum interessierte die Ausgabe nur den Lehrer und den Studierenden. Jetzt hat P. Deuticke eine neue, die 8. Aufl., besorgt. Was die Forschung in diesen Jahren über des Dichters Eigenart, Entwickelung, Arbeitsweise und seinen Wert, sodann über seine Hirten- und Ackerbaugedichte nach Inhalt und Form Neues brachte, ist hier verwertet, wie schon äußerlich daran erkennbar, daß der Band um volle fünf Bogen gewachsen ist. Keine einzige Druckseite ist davon unberührt geblieben, zugleich aber spielt Schul- und Schülerbedürfnis natürlich keine solche Rolle mehr als früher. Alle Ausführungen der Einleitung, die Fassung und Einrichtung der Anmerkungen wenden sich fast ganz an den Philologen, sind also gelehrter geworden. Einem Forscher auf einem solchen Spezialgebiete wie Deuticke entgeht so leicht nichts, was für diese Ausgabe von Nutzen sein kann. Kaum einer der Gymnasialphilologen beherrscht so wie er dieses Gebiet. — Kloučeks *Äneis nebst ausgewählten Stücken der Bukolika und Georgika* bringt in 6. Auflage neu die 4 Eklogen (I, V, VII, IX) und 13 Abschnitte aus den vier Büchern der Georgika in guter Auswahl. Ein guter Schülertext mit den gewöhnlichen Beigaben. — Ad. Langes *Äneis* in der Weidmannschen Schulschriftstellersammlung in 2 Bänden, von denen der zweite, kleinere, den Kommentar enthält, hat wegen ihrer zahlreichen Vorzüge großen Anklang gefunden. In der neuen 4. Auflage füllt nun der Schülerkommentar, vom Texte getrennt, einen besonderen Band. Die Textauswahl bietet den Lehrplänen gemäß abgeschlossene Bilder und einen Durchblick durch das Ganze. In der Einleitung begegnen wir nun auch der Erfüllung eines alten Wunsches, ein Wort über den weitragenden Einfluß des Dichters auf spätere und moderne Dichtung zu hören. Der Text selbst ist gut gegliedert und mit Überschriften versehen. Am Kommentar wird der Schüler seine Freude haben; er findet dort, was er gern sieht, regelmäßigen Hinweis auf wohlbekannte Parallelen aus deutschen Dichtern,

besonders Schiller, z. B. für Buch II 325—337 allein sieben solcher treffenden Parallelstellen. — Ähnliches läßt sich von dem *Kommentare* M. Fickelscherers *zu Virgils Äneide in Auswahl*, nun in 3. Auflage, rühmen und sagen, nur daß er statt deutscher Parallelen zur Veranschaulichung und Erklärung des dichterischen Sprachgebrauches, der anfangs mit Recht breiter erörtert wird, aus Ovid und Livius bekannte Stellen im Wortlaut anführt und noch einmal so umfangreich ist als der von Lange. Die Werke von Heinze und Norden über Virgil gewährten manche Ausbeute, und dazu wird fortan das Hilfsheft nicht mehr erscheinen, sondern dessen Inhalt ist dem Text- und Kommentarbande einverleibt worden. So erklärt sich die Stärke des Bandes mit seinen Zugaben am Anfang und Ende des Kommentars. Der Schüler erhält hier eine Übersicht über die Eigenheiten der Dichtersprache, die Tropen und Redefiguren, die archaischen Formen, sieht berühmte Verse der Äneide, das Wichtigste über den Hexameter und Bilder und Gleichnisse zusammengestellt — alles schön und nützlich, lehrreich und interessant. — Und noch ein dritter *Kommentar zur Äneis in Auswahl* erscheint in einem neuen Abdruck, der von Jul. Sander, bereits Jb. XIX, 68 ausführlich in seiner Eigenart und in seinen Vorzügen geschildert. Sander gibt zuerst reichlichere Hilfen, als ob er den Text in einer Lehrstunde allseitig mit Hinblick auf andere Unterrichtsfächer interpretiere; allmählich werden diese Erklärungen kürzer und seltener.

Gerade diese zahlreichen Kommentare zu Virgil mit ihren raschen Auflagen, die dem Schüler den Blick für die dichterische Technik und den Aufbau schärfen und ihm mehr und mehr eine echte Dichtersprache in seiner Übersetzung angewöhnen, lehren, daß wir einer durchaus heilsamen und lebensvollen Umgestaltung der Didaktik bedürfen, welche solche Schülerbücher, die nun doch einmal in den Händen der Schüler sind, als Unterrichtsmittel nicht von der Schwelle weist, sondern aufnimmt und ausnutzt. Geschähe das systematisch, so würde manche Voreingenommenheit gegen die Kommentare und manche Klage über mangelhafte Unterrichtserfolge verstummen. Wer aber den vielgeplagten Schüler heute noch den nackten Text mit Wörterbuch allein präparieren läßt, der führt ihn auf die Abwege der elenden gedruckten Machwerke mit latein-deutscher Übersetzung, zu Hilfsmitteln, deren Billigkeit nur durch ihre Schlechtigkeit und Schädlichkeit übertroffen wird.

Horaz. Horaz ist immer noch nicht erschöpft, und immer unheimlicher wächst die Horazliteratur an. Sie ist kaum mehr zu übersehen. Wollte jemand sie seit den letzten 50 Jahren zusammenstellen, es würde ein dicker Band Titel herauskommen. Es steht dies in gar keinem Verhältnis zu dem wenigen, was wir von Horaz besitzen. Da wir über diesen Punkt Jb. XXI, 62 f. ausführlich gesprochen, auch die Gründe dieser Erscheinung darzulegen versucht und dabei den Rat gegeben haben, in Horaz und seine Behandlung in der Schule nicht zuviel hineinzulegen, sondern den Schüler



diesen Dichter harmlos genießen zu lassen, so wenden wir uns zur Sache selbst.

Wir mustern zuerst die Ausgaben. A. Weidners *Horazausgabe* war nur eine Auswahl. Ihre 2. Auflage, die auch die vita Suetonii und das monumentum *Ancyranum* enthält, hat Dir. R. Franz bearbeitet, der nur wenige in dem Vorwort genannte Oden, Epoden und die Sat. I 2. 8, II 4. 7 als für eine Schulausgabe ungeeignet ausließ. Aber die hier genannten Gedichte wird der Schüler wegen der fehlenden No. nun erst recht vermissen und eiligst nachlesen. Man erreicht damit nichts. Wir haben es schon von Anfang an hier gefordert, man verschone einen erwachsenen Menschen, der sofort in die Freiheit übertritt und seinen Horaz als Lebensbegleiter auf die Universität mitnimmt, mit solchen kleinlich-pedantischen Maßregeln. Horaz sei vollständig, womit noch nicht gesagt ist, daß die Steine des Anstoßes in der Klasse behandelt werden sollen. Ferner hat Franz ganz abgesehen von den Überschriften, Bemerkungen, Andeutungen am Rande und von der Anwendung gesperrten Druckes. Auch das ist wieder kleinlich, dafür stehen Zeitbestimmungen über vielen Oden. Stehen denn aber die Jahre wirklich fest? Städler glaubte sie fixieren zu können, aber es ist viel Unsicherheit dabei; und oft tun die Jahreszahlen wenig zur Sache. Was ist denn nun eigentlich das Gute oder Neue an dieser Ausgabe, das ihrem Dasein ein Recht verleiht? Die Einleitung? Die ist anderwärts ebensogut. Der Text? Der ist freilich etwas konservativer gehalten. Bleiben bloß noch die beiden lateinischen Textbeigaben und die Namenerklärung mit einigen (12) Abbildungen. Aber auch dies findet sich in anderen Ausgaben. Weidner hatte seiner Ausgabe wenigstens einige charakteristische Züge verliehen, gerade die fehlen jetzt. Kurz, für solche Umarbeitung lag gar kein Bedürfnis vor, und der Verlag hätte sich diese Konkurrenz im eigenen Hause mit Petschenigs, Keller-Häußners Ausgaben sparen können.

Von *Horatius für den Schulgebrauch herausgegeben* von O. Keller und J. Häußner aus Tempskys Verlag liegt die 3. erweiterte Auflage vor. Jedermann weiß, daß sie Apartes bietet. Schon der kurze Abriß der griechischen Lyrik, mit der Horaz verwachsen, in der Einleitung ist eine Musterleistung. — Einen neuen Text nach dem Wunsche Christs und zugleich eine Vereinfachung des kritischen Apparats der Keller-Holderschen Ausgabe hat in der Editio maior von den carmina des Horaz Fr. Vollmer gegeben, ein kritischer Teubnertext. — Zu den Teubnerschen Schülerausgaben gehört die Horaz-Ausgabe von G. Schimmelpfeng. Ihren *Kommentar* hat der Sohn, Georg Schimmelpfeng, in 2. Auflage fortgeführt, unter Benutzung der neuesten Literatur genau durchgesehen und danach hier und da etwas geändert. Der dazu gehörige Text ist Jb. XI, 83 gerühmt worden. Auffallend finden wir im Kommentar, daß er einzelnen Oden eine ganz knappe Einleitung spendet, nicht aber den Römeroden vor III 1.

Auch dem dritten Horaz aus dem Tempsky-Verlage, der *Auswahl* von M. Petschenig, wurde eine 4. Auflage zuteil, sie ist indes nur ein unveränderter Abdruck der 3., die in Jb. XV, 63 genauer beschrieben wurde, eine wahre und gute Schülerausgabe ohne Kommentar.

Alljährlich mehrt sich auch die Zahl der Übersetzungen des Horaz. Auch gebildete Nichtphilologen wagen sich an diese Arbeit. Wenn sie den antiken Metren entsagen, geraten sie aber leicht in Gefahr, die Gedanken zu verflachen; die edle Gediegenheit und kunstvolle Plastik der Antike geht dann in der allzuglatt und breit dahinfließenden modernen Sprache verloren. Die Aufgabe des Horazübersetzens wird zu leicht genommen. Sie fordert etwas mehr als Sprachgewandtheit. Es gehört eine nicht gewöhnliche Sachkenntnis dazu, ein tiefes Eindringen in den Geist der alten Sprache und des Autors selbst und — last not least — eine Kraft des Entsagens, daß man nicht seine eigenen Gedanken oder etwas Fremdes an die Stelle des Originals setze. Eine solche Übersetzergabe besitzt C. Bardt. Seine Verdeutschung der *Sermonen des Horaz* sind nun in 3. Auflage herausgekommen. Vermehrt ist sie um drei Sermonen: I 2. 7, II 7. Hier ist Treue in der Wiedergabe des Gedankens, Treue im Tone; Bardt gelingt es fast immer, unserer modernen Zeit das in unserer Sprache zutreffend und wirksam zu sagen, was Horaz mit seinen Versen seiner Zeit sagte. Nun fehlen bloß die Sat. I 8 und II 4, aber sie fehlen mit Entschuldigung. — Bardt nahe kommt K. Staedler, *Horaz' Jamben- und Sermonendichtung*, vollständig in heimischen Versformen verdeutscht. Die Oden hatte Staedler schon früher verdeutscht. Es ist also jetzt das Übersetzungswerk abgeschlossen. Wir haben nun einen wirklichen deutschen Horaz, der so gestaltet ist, daß der Inhalt ganz dem Horaz selbst, die Form dem modernen Übersetzer und der Muttersprache ohne Einschränkung angehört. Mit Recht wählt Staedler gleich Bardt die moderne Versform, Bardt die fünffüßigen Jamben, Staedler nach Bedürfnis verschiedene Metra, vierzeilige Reimstrophen für die Epoden, für die Satiren Knittelverse in Hans Sachsens Art sehr passend, verschiedene auch für die Briefe, je nach Art und Inhalt, oft auch innerhalb desselben Gedichtes wie in den Augustus- und Pisonenbriefen munter wechselnd, auch ohne Reim. An sprachlicher Gewandtheit reicht Staedler an Bardt heran, aber in wirklicher Verdeutschungskunst, Treue und Kraft, Treffsicherheit bei aller Kürze scheint ihn Bardt zu überragen. — *Metrische Übersetzungen der Oden und Epoden* hat M. Gorges in einem Büchlein nach seiner Wahl zusammengestellt. Das kleine Buch umfaßt nach Ausscheidung aller inhaltlich nicht einwandfreien und poetisch minderwertigen Gedichte die wertvollsten in mehr oder weniger formvollendetem deutschen Gewande, in freier und antiker Form, eine gute Auswahl. Für 40 Pf. kann sie jeder Primaner kaufen, dem H. Menges Horazausgabe (Jb. XX, 79) zu teuer ist; so kann das zeitraubende Vorlesen mustergültiger Übertragungen in der Klasse vermieden werden. — Einzelne Übersetzungen von Oden gibt

auch Rösch in KW. 45, die Oden: III 19, 21, 12; I 38; II 14 — diese in antiker Form und in moderner zur Vergleichung nebeneinander, aber die moderne aus der Romanzeitung 1902, 427 ist minderwertig.

Sonstige Horatiana. Ein Buch, zu dessen Abfassung wir schon frühzeitig in diesen Jb. geraten und oftmals aufgefordert haben, ist zu unserer großen Freude endlich da. Es ist eine sehr verdienstliche und dankbare Aufgabe, die Ed. Stemplinger, *Das Fortleben der Horazischen Lyrik seit der Renaissance*, sich gestellt hat; ein inhalt- und umfangreiches Werk. Kein anderer war dazu wie Stemplinger gerüstet. Er ist Spezialist auf diesem Gebiete. Doch aus den gereiften Früchten langjährigen Sammelfleißes hat St. nur das Interessanteste ausgewählt. Der allgemeine Teil ist geschichtlich gehalten und behandelt Horaz in der Weltliteratur, Horazische Oden in der Musik, Horaz in der Kunst, sein Fortleben in Westeuropa, in Italien und besonders in Deutschland. Das Buch erfüllt alle Erwartungen, die wir an dies Thema und seine Behandlung knüpften. Einige interessante Ergebnisse seien mitgeteilt: Man zählt etwa 70 deutsche, 100 französische, 48 italienische Gesamtübertragungen der Oden, aber leider sind sie nirgends zusammengestellt. Stemplinger gibt diese Literatur; in Deutschland ist Horaz zuletzt übersetzt worden. Alle Versuche zeigen das Unzulängliche aller Übersetzungen und bestätigen das Urteil Schopenhauers, Parerga V 599: „Gedichte kann man nicht übersetzen, sondern bloß umdichten, welches allezeit mißlich ist". Oder: „Die Übersetzungen der Schriftsteller der Alten sind für diese ein Surrogat, wie der Zichorienkaffee es für den wirklichen ist". Ja, Horaz hatte recht: Non omnis moriar; er hat stets gelebt und lebt mehr als je. Hat nun doch auch Knoegel (Jb. XXI, 39) gezeigt, was er uns, unserer Gegenwart und den Primanern bedeutet. Für jedes einzelne Gedicht werden im besonderen Teile von Stemplinger S. 53—465 Übersetzungen, Nachahmungen, Parodien, Travestien, Entlehnungen, Vertonungen usw. zusammengestellt, z. B. die aetherias domos in Od. I 28, 5 hatte Schiller, Piccolom. II 6 „des Himmels Häuser" nicht im Auge gehabt; es ist vielmehr ein astrologischer Terminus. Neue hübsche Illustrationen zieren das wertvolle Buch, das sicher mit allergrößtem Nutzen zur Belebung des Horazunterrichts zu verwenden ist: ein rechtes Buch für Lehrerbibliotheken und Horazlehrer. — Noch eine andere Schrift über Horaz verdient dankbare Aufnahme: *Horaz, der Lehrer der Lebensweisheit* von F. Dressler, eine Pg.-Abh. Wien Staatsg. im VI. Bezirk 1906, ein geistvoller, beredter und fesselnder Vortrag in musterhafter Darstellung, der Nichtfachleuten, vor denen er gehalten, zum Bewußtsein bringen will, daß die Lebensgrundsätze des Horaz ein Schatz für alle Zeiten sind, vgl. dazu den älteren Vortrag von G.-R. Dir. G. Leuchtenberger, *Die Lebensweisheit des Horaz*, Erfurt 1891. — Ein Vortrag des Un.-Prof. Reitzenstein suchte auf der Basler Philologen-Versammlung die hellenistische Poesie als das Vorbild für Horaz zu erweisen, namentlich die Alexandriner, die Horaz benutzte. So ist Od. III 9

gar kein Ständchen, sondern ein amöbäischer Wechselgesang in der Epigrammtechnik des Philodem, vgl. die Vorstufen bei Theokr. 8 und Virg. Ecl. 7. Aber eng und klein war der Gesichtskreis der Alexandriner. Tieferer Gehalt in die römische Poesie kam erst durch den Einfluß der Philosophie Ciceros.

Zu unseren besten Odenkennern gehört jedenfalls E. Rosenberg, der im Pg. Hirschberg G. *Die sogenannten Staatsoden* aufs neue einer Untersuchung unterwirft, die zu dem Ergebnis führt, die Od. III 1—6 sind wesentlich gnomische Gedichte, welche dem Volke, der neuen Generation den Wert der darin gepriesenen Tugenden einschärfen. Die Beweisführung ist scharfsinnig, vielleicht nicht jedermann überzeugend. Im nächsten Jb. werden wir noch eine weitere Abhandlung Rosenbergs, welche die Übersetzungskunst betrifft, zu behandeln haben. Andere *Beiträge zur Erklärung horazischer Oden* stammen von O. Rössner (im Pg. Salzwedel). Sie beschäftigen sich mit der richtigen Erklärung von Od. I 1, 3, 4, 7, 9, 10, 14, 17, 22 und 29. Alle betrachtet R. als Ganzes und erklärt sie aus der Persönlichkeit des Dichters, wenigstens so, wie sie ihm erscheint. Allein bei dieser Methode läuft man leicht Gefahr, etwas in die Dichtungen hineinzuinterpretieren, was ihnen fremd ist. Das Verfahren ist zu subjektiv. Man suche vielmehr objektiv aus dem, was der Dichter wirklich gesagt hat, Schlüsse auf seine Persönlichkeit zu ziehen. — A. Patin, *Der lucidus ordo des Horaz* soll ein neuer Schlüssel für Kritik und Erklärung des Dichters, aus dessen Dispositionstechnik gewonnen, sein. Er sucht dem Horaz rechenmäßig beizukommen, gerät aber auf phantastische Kombinationen wie weiland Bobrik.

Weitere Schriften zu Horaz von Elter, Kornitzer, Rosenberg, Rasi, Vahlen s. im Schriftenverzeichnis.

Elegiker. Von A. Biese, *Römische Elegiker* (Catull, Tibull, Properz, Ovid) in Auswahl für den Schulgebrauch erschien der 2. Abdruck der 2. vermehrten und verbesserten Auflage, s. die Charakteristik dieser guten Ausgaben in Jb. XIX, 74. Kein Wunder, daß diese Ausgabe eines poesiekundigen Gelehrten, die noch den Vorzug eines geringen Preises (1 M.) hat, trotz der Ungunst der äußeren Verhältnisse sich weitere Freunde gewinnt.

Plautus und **Terenz.** Wir haben in diesem Jb. bereits C. Bardt als einen genialen und kongenialen Horazübersetzer gerühmt. Fast noch mehr leistet er als Übersetzer römischer Komödien, die so den Arbeiten von v. Wilamowitz nichts nachgeben. Der II. Band seines Werkes *Römische Komödien* enthält die Übersetzungen von Plautus' Gefangenen, Bramarbas, Schiffbruch und den Selbstquäler des Terenz. Hier feiert die Übersetzungskunst, die höchste Kunst des Philologen, wahre und reine Triumphe. Vor vier Jahren kam der I. Band mit Trinummus, Menaechmi, Andria und Adelphoe heraus. Mit Entzücken wird sie jeder lesen und vielleicht das eine oder das andere Stück für Schüleraufführungen verwenden, wenn

einzelnes Heikle gestrichen wird. Diese Hans Sachs'schen Reimpaare mit ihren vier Hebungen sind wie geschaffen für dieses Genre. Die drastische Komik, den derben Witz geben sie köstlich wieder, eine erfrischende, genußvolle Lektüre. Nur solche Meister der Übersetzungskunst wie Bardt schaffen etwas dem Original Gleichwertiges, sonst hinkt jede Übersetzung hinterdrein und verhält sich zu ihm wie künstlicher oder gewässerter Wein zum reinen Traubensaft.

Bemerkung. Einige hier nicht erwähnte Schriften nennt das folgende Schriftenverzeichnis.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Adami, OL. Dr. Friedr., Warum lesen wir mit unseren Schülern Sallusts bellum Jugurthinum? = HG. 122. — 44.
Altenburg, Dir. Dr. O., Die Lateinübungen der Prima im Anschluß an die Lektüre II. Aus der Praxis der Übungsstunde = LL. 82, 1 u. 83, 13 u. 90, 14. — 42 f. 49. 67.
Althaus, Prof. Dr. E., Anz. von Rein, Deutsche Schulerziehung = WfklPh. 1908, 412. — 20.
Aly, Dir. Dr. Fr., Die Unterschätzung des Lateinischen = NJ. 82. — 5 ff., vgl. 11.
— — Gymnasium militans. Marburg, Elwert — gegen die freiere Organisation des Primaunterrichts. — 7. 69. 72.
Arendt, Abg., Rede und Antrag im preuß. Abg.-Hause vom 15. April. — 4. 21.
Baethcke, Prof. Dr., Zur Abänderung der Reformpläne = RhS. 1906, 61. — 21.
Bayerische Absolutorialaufgaben = BbG. 673. — 69.
Bloch, Römische Altertumskunde. 3. Aufl. Leipzig, Göschen. — 51.
Boltenstern, Dir. Prof. Dr. P. von, Mitbericht für die Dir.-Versammlung Pommern Frage 1. — 27.
Boesche, Dir. G., Bericht für die Dir.-Versammlung Westfalen Frage 1. — 28.
Bredtmann, OL. Dr. H., Anz. von H. Wolf, Klass. Lesebuch = MhS. 12. — 43.
Brohm, Dir. Dr. E., Mitbericht für die Dir.-Vers. Sachsen Frage 1. — 29.
Budde, Prof. Gerh., Die formale und materiale Bildung in der Gymnasialpädagogik der letzten Jahrhunderte und der Gegenwart = PA. 157. — 15.
— — Didaktik und Fachwissenschaft im Unterricht der höheren Schulen einst und jetzt = LL. 90, 1. — 15.
— — Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart = NJ. 185. — 16.
— — Zur Reform der fremdsprachlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen. Halle, Buchh. d. Waisenhauses. — 16. 48.
— — Das lat. Extemporale im Urteile der Herbartschen Schule = ZG. 432. — 48.
— — Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. Hannover u. Leipzig, Hahn. — 32.
— — J. Lattmann als Methodiker = LL. 93, 96. — 16.
Busse, Dir. Dr. A., Die Bewegungsfreiheit in den Oberklassen = ZG. 294. — 46.
Cäsar. C. Julii Caesaris commentarii de bello Gallico. Für den Schulgebrauch herausg. von Jgn. Prammer. 10. neu bearb. Aufl. von Alfr. Kappelmacher. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen in Cäsars gallischen Kämpfen von E. Kalinka. Mit 47 Textabbildungen und 18 farbigen Karten und Tafeln. Wien, F. Tempsky. — 71.
— — Dasselbe, zum Schulgebrauch mit Anmerkungen herausg. von Prof. H. Rheinhard. Neu bearb. von Prof. Dr. S. Herzog. 11. Aufl. Ausg. A. Mit 1 Karte von Gallien, 25 Bildertafeln und 3 Registern, durchgesehen von Prof. Dr. Ad. Kohleiss. Stuttgart, Ad. Bonz u. Co. — 71.

— — Dasselbe, für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von Dr. Karl Hamp. A. Text. B. Erläuterungen. 2. Aufl. Bamberg, Buchner. — 71.

— — Commentarii de bello civili von Prof. Dr. W. Paul, für den Schulgebrauch bearb. von Prof. Dr. Gust. Ellger. Mit 6 Abbildungen und 10 Kartenskizzen. 2. Aufl. (2. Abdruck). Leipzig, Freytag. Wien, Tempsky. — 72.

— — Päpke, Dr. W., Präparation zu Cäsars bell. Gallicum. 2. Heft. Buch II. 3. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 72.

— — Bräuhäuser, Prof. G., Präparation zu Cäs. bell. Gall. II. Heft: Buch II, III. 3. Aufl. Leipzig u. Berlin, Teubner. — Ebenso III. Heft: Buch IV u. V. 3. Aufl., bearb. von Oberpräzeptor W. Bruckmann. — 72.

— — Richter, Prof. Dr. Rich., Kritische Bemerkungen zu Cäsars comm. VII de bello Gall. 2. Teil — stimmt nur in 11 Stellen Kübler, in 50 Meusel zu, die Lesart von α wird ebenso oft als die von β als echt hingestellt. — 72.

— — Veith, G., Geschichte der Feldzüge Cäsars. Mit 1 Bilde Cäsars und 46 Beilagen. Wien, Seidel & Sohn. — 73. s. u. Veith.

Cassel, Justizr., Abg., Rede im preußischen Abg.-Hause vom 15. April = HG. 90. — 4. 21.

Cauer, Pr.-Sch.-R. Dr. P., Palaestra vitae. Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung. 2. vielfach vermehrte und verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 5, vgl. 7.

— — Lateinischer Unterricht in Loos' Enzyklop. Handbuch der Erziehungskunde. Wien u. Leipzig, Pichlers Wwe. & S. — 32.

Cicero. Ciceros Rede für Sex. Roscius für den Schulgebrauch herausg. von F. Richter u. Alfr. Fleckeisen. 4. Aufl, bearb. von Georg Ammon. Mit einem Kärtchen im Text. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 75.

— — Aus Teubners Schülerausgaben: Auswahl aus den Reden Ciceros III: Die Rede für Ligarius und für Deiotarus, herausg. von Dir. Prof. Dr. C. Stegmann. Text. — 75. Von demselben

— — Desgl. I: Die Rede über den Oberbefehl des Cn. Pompeius und die Katilinarischen Reden. Kommentar. 4. Aufl. — 75. Von demselben Herausg.

— — Desgl. zu letzterem Bande I das Hilfsheft. 3. Aufl. — Alle bei Teubner. — 75.

— — Reden gegen Catilina und seine Genossen für den Schulgebr. herausg. von H. Nohl. Mit 1 Titelbild. 3. unveränd. Abdruck der 3. erweit. Aufl. Leipzig, Freytag. Wien, Tempsky. — 75.

— — Präparation zu Cic. Rede für Sex. Roscius von Prof. Dr. A. Krause. 2. Aufl., neu durchgesehen von Prof. Dr. P. Hirt = Krafft u. Rankes Präparationen Heft 54 — entspricht durchaus unseren gestellten Anforderungen. — 76.

— — Cato maior de senectute für den Schulgebr. erkl. von Dr. C. Meißner. 5. Aufl., bearb. von Rektor Dr. G. Landgraf. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 76.

— — Tusculanarum disputationum libri V. Für den Schulgebr. herausg. von Th. Schiche. 2., verb. Aufl. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 76.

— — Auswahl aus Cic. philosophischen Schriften, herausg. von Prof. Dr. O. Weißenfels. Text. 2. Aufl. = Teubners Schülerausgaben. — 76.

— — Ciceros philosophische Schriften für den Schulgebr. ausgewählt und bearb. von Dir. Dr. P. Verres. II. Bändchen I: Text nebst Einleitung und Verz. der Eigennamen. Münster i. W., Aschendorff. — 76.

— — Die Arbeitsweise Ciceros im I. Buche über die Pflichten von Prof. Dr. Heinr. Jungblut = Pg.-Abh. Frankfurt a. M. Lessing-G. No. 485 — handelt über Ciceros Benutzung des Panaetius; diese Vorlage hat Cic. stark verkürzt und mit nur geringer Sorgfalt gearbeitet. Jungblut bekämpft vielfach P. Klohe und A. Schmekel, erkennt aber diese Arbeiten gebührend an. — 77.

— — Inhalt und Zerlegung des II. Buches von Cic. de legibus von OL. Dr. Th. Bögel = Pg.-Abh. Kreuzburg OS. Gymn. No. 241. — Da dieses Buch in der Schule wohl kaum gelesen wird, so sei diese manchem Cicerofreunde willkommene Studie hier nur notiert. — 77.

— — Der deutsche Ausdruck beim Übersetzen ciceronianischer Reden von Prof. Dr. E. Rosenberg = Pg.-Abh. Hirschberg i. Schl. 1908 No. 253 — kann also erst im nächsten Jb. gebührend gewürdigt werden. — 77.

— — L a u r a n d, L., Etudes sur le style des discours de Cicéron. Paris Hachette & Co. — enthält interessante gründliche Ausführungen über den Stil in Ciceros Reden, über seine Sprache, seine Stilreinheit und Korrektheit je nach der Gattung seiner Schriften und die Mannigfaltigkeit seines Stils Das Buch verdient auch in Deutschland Beachtung. — 77.

C o r n e l i o N e p o t e e Q. C u r z i o R u f o, Letture latine di G. S c h m i d t Prof. Edizione italiana fatta sulla 4. ed. tedesca da Dir. G. V e t t a c h. Con 2 carte. Vienna, F. Tempsky. — Dazu Fraseologia. Note dichiarative e vocabolarietto da G. V e t t a c h. Vienna, F. Tempsky. — 71.

C r a m e r, Dir. Dr. Franz, Erster Bericht für die Dir.-Versammlung Rheinprovinz Frage 1. — 28.

— — Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Berlin, Weidmann. — 28.

C u r t i u s R u f u s. Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt für den Schulgebrauch erklärt von Th. V o g e l. 2. Bändchen: Buch VI—X. 3. Aufl., besorgt von Alfr. W e i n h o l d. Mit 1 Karte. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 70.

†D e t t w e i l e r, Prof. Dr. P., Didaktik und Methodik des lat. Unterrichts. 2. umgearb. Aufl. München 1906. Becksche Verlagsb. — 2, vgl. S. 9.

D i r e k t o r e n - V e r s a m m l u n g e n in den Provinzen des Königreichs Preußen, sämtlich Weidmannsche Buchh. Berlin:

— — 71. Bd.: Rheinprovinz. — 47.

— — 72. Bd.: Hannover. — 47.

— — 73. Bd.: Schleswig-Holstein. — 27.

— — 74. Bd.: Sachsen. — 29. 31. 50.

— — 75. Bd.: Pommern. — 27.

— — 76. Bd.: Westfalen. — 30. 50.

— — 77. Bd.: Posen. — 46.

— — 78. Bd.: Ost- und Westpreußen. — 9. 10. 14. 27.

D o r s c h und F r i t s c h, Jos., Dr. Johann Haulers Lat. Stilübungen für die oberen Klassen der Gymn. 6. Aufl., neu bearb. Wien, Alfr. Hölder. — 67.

D ö r w a l d, Dir. Prof. Dr. P., Deutsche Aufsätze im Anschluß an die Horazlektüre = LL. 93, 1. — 45.

— — Sallusts bellum Jugurthinum als Schullektüre = LL. 92, 19. — 44.

Δ ρ υ μ ο γ ά ρ η ς, Aus dem 44. juristischen Semester = HG. 76. — 43.

E h r i n g h a u s, OL. E., Konjugationstabellen im Lateinunterricht = LL. 93, 55. — 38.

E i c k h o f f, Prof. Dr. R., Abg., Rede im preuß. Abg.-Hause vom 15. April. — 21.

— — Parlamentarische Verhandlungen über das höhere Schulwesen = PA. 726. — Ein Bericht über die Reden der Abg. Dr. Berndt, Strosser, Cassel (s. dazu RhS. No. 2), Ramdohr, des Un.-Prof. Dr. Reinke, des württemb. Abg. Dr. Elsas. — vgl. S. 21.

E l e g i k e r. Römische Elegiker (Catull, Tibull, Properz, Ovid) in Auswahl für den Schulgebr. herausg. von Dir. Prof. Dr. Alfr. B i e s e. 2., verb. und verm. Aufl. (2. Abdruck). Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 83.

E n g e l m a n n, Dr. Max, Hilfsbuch für den lat. Unterricht an Fachschulen für Buchdrucker u. ä. Anstalten, sowie für die weitere Selbstbelehrung. 2. durchges. und verb. Aufl. Berlin, Rosenbaum & Hart. — 64.

E n g l m a n n s Lat. Übungsbuch für die 4. Klasse des Gymn. (U III). 12. Aufl., bearb. von S. S c h l i t t e n b a u e r. Bamberg, Buchner. — 60.

E r d e n b e r g e r, Gust., Über den Betrieb der toten und lebenden Sprachen an unseren Gymnasien = NJ. II 99. — 8.

F a ß b a e n d e r, Prof. Dr. Franz, Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für die mittleren Klassen der Gymn. u. Rg. 2., verb. Aufl., im Verein mit dem Verf. bes. von OL. E. N i e s e r t. Münster, Aschendorff. — 61.

F ö r s t e r, Geh. R.-R., Un.-Prof. Dr. Wendelin, Aufsatz in Frankfurter Zeitung 142, 143. — 23. 37.

F o ß, Geh. R.-R., Prof. Dr. R., Zur Lektüre des Cicero = PA. 151. — 44.

F r a n k, Prof. P., Zu den Schulreformen = ZöG. 833. — 19.

— — Anz. von Hinterberger, Weiteres zur Frage der Erziehung = PA. 738. — 3. 18.

— — Anz. von Bellermanns Vortrag über die Förderung des Verständnisses der modernen Literaturen durch den altsprachlichen Unterricht = PA. 740. — 3.

Fraenkel, Un.-Prof. Dr. Al., Einige Betrachtungen über den ärztlichen Beruf Wien, Braumüller. — 4.
Friedensburg, Geh. R.-R. F., Los von Juda, Hellas und Rom = HG. 23. — 4.
Fuchs, Un.-Prof. Th., Wie müßte eine Mittelschule beschaffen sein, um als humanistische Erziehungsanstalt gelten zu können? 2. Noch einmal unsere Gymnasien. Wien, Neue Freie Presse. — 18.
— — Die lateinische Grammatik und die sog. formale Bildung. Wien, Verein für Schulreform. — 18.
Fügners Schülerausgaben. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 69, vgl. 35.
Gaffiot, Prof. Felix, Ecqui fuerit „si" particulae in interrogando latine usus — und
— — Le subjonctif de subordination en Latin I. Propositions relatives, II. Conjonction cum — beide Werke Paris, C. Klincksieck. — 40.
Gebhardt, OL. Joh., Der Quartaner. 125 lat. Einzelübungen für Schule und Haus. 2. verb. und verm. Auflage. — 59.
— — Schlüssel dazu. 2. Aufl.
— — Der Untertertianer. 125 lat. Einzelübungen für Schule und Haus. — 59.
— — Dazu Schlüssel.
Das Ganze unter dem Titel: Lat. Ergänzungsbücher für Preußen und Sachsen. 3. u. 4. Teil. Leipzig, B. Liebisch.
†Georges, Prof. Dr. K. E., Lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterbuch. I. Lat.-deutsches Schulwörterbuch zu Terentius, Cicero, Caesar, Sallustius, Nepos, Livius, Velleius, Tacitus, Curtius, Justinus, Eutropius, Quintil lib. X, Vergilius, Horatius, Ovidius, Phaedrus. 10. Ausg. in der amtl. Rechtschreibung. Hannover u. Leipzig, Hahnsche Buchh. — 68.
— — II. Deutsch-lat. Schulwörterbuch unter Leitung des ersten Verf. ausgearb. von dessen Sohne † Pfarrer E. Georges. 8. Ausg. in der amtl. Rechtschreibung. Hannover u. Leipzig. Hahnsche Buchh. — 68 f.
Gerstenberg, Dir. Dr., Mitbericht zu Frage 1 für die Dir.-Vers. Ost- und Westpreußen = Verh. 44. — 10. 27.
Goller, Aufsatz in ZbR. 120. — 26.
Grafenmüllner, L., Gymnasium oder Zuchthaus. Ein Vorschlag zur Lösung der Gymnasialfrage. Wien u. Leipzig, C. W. Stern. — 18.
Grünwald, Prof. Dr. E., Oskar Weißenfels (Eine Biographie) = NJ. 1. — 2.
— — Das Extemporale = Berl. Tageblatt No. 621 vom 7. Dez., eine Trostschrift für Eltern, denen das Wort Extemporale ein Schreckenswort ist. Auf die geistige Gymnastik des Ext. dürfe nicht verzichtet werden, solche Klassenarbeit sei als Kontrolle nötig, eine notwendige grammatische Übung, die nur richtig gehandhabt, auch dem Schüler Freude macht, zudem sei das Herübersetzen nicht leichter. Das Ext. bildet Verstand und Gedächtnis, erzieht zur Geistesgegenwart, Besonnenheit, Aufmerksamkeit, zum Schließen, zur scharfen Erfassung des Wortsinns und Gedankens. Lektüre ohne Grammatik sei ein Baum auf Sand. Zeigt dann, wie das Ext. einzurichten; die Fehler sind zu wägen, nicht zu zählen. Richtig eingerichtet bleibt das Ext. ein zweckmäßiger und gesunder Tummelplatz geistiger Werte, ein Wettbewerb, der nicht zu den bella matribus detestata gehört. Der ganze frisch und flott geschriebene Aufsatz ist eine Apologie des verhaßten Ext. — 48.
Gurlitt, Prof. Dr. L., Erziehung zur Mannhaftigkeit. 3. Aufl. Berlin, Concordia-Verlag. — 19.
†Hachtmann, Dir. Dr. K., Bericht für die Dir.-Vers. Sachsen Frage 1. — 29.
Hecht, Prof. Dr. Max, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, s. Jb. VII, 19. — 35 f.
Heel, Anz. von Huber, Lat. Übungsbuch = BbG. 245. — 60.
Heidrich, Dr. Ge., Über die von Kukula, Martinak und Schenkl vorgeschlagene Reform des Kanons der altsprachlichen Lektüre = Msch. II, 156. — 13.
Herwig, Dir. Prof. Dr. Chr., Leitsätze für die Dir.-Vers. Westfalen Frage III 1 = Verh. S. 131, 174. — 50.
Herzogs Lat. Übungsbücher. III. Teil: Übungsbuch für die 3. Lateinklasse, 5. Aufl. und V. Teil: Übungsbuch für die 5. Lateinklasse, 4. Aufl., herausg. von Prof. Dr. Planck u. Prof. Kirschmer. Bamberg u. Stuttgart, C. C. Buchner. — 59.

Hesselmeyer, Prof. Dr., Saxum, silex und Verwandtes aus dem Gebiet d Sakralaltertümer = KW. 260.— Saxum silex ist unser „Feuersteinmesser" Daß silex wirklich unser Feuerstein ist, dafür hätte Hesselm. Virg. Än. I 17 ac primum silici scintillam excudit Achates anführen können, wo nur e Feuerstein gemeint sein kann, da es sich um Feuerschlagen handelt.

Hillebrandt, Un.-Prof. Dr., Mitgl. des preuß. Herrenhauses s. Eickho PA. 726. — 22.

Hinterberger, Dr. Alex., Weiteres zur Frage der Erziehung an den Mitte schulen, besonders zur Frage der Einheitsmittelschule. Wien u. Leipzi Braumüller. — 17. 18.

Hirzel, Prof. K., Quousque tandem? Die Schulreform muß umkehren = NJ. II 192. — 26.

Hoffmann, Dir. Dr. Friedr., Hauptbericht zu Frage 1 für die Dir.-Vers. Os und Westpreußen = Verh. 1. — 10, vgl. 14. 24. 27.

Hora, Prof. E., Der Komparativ. Ein neuer Deutungsversuch. Sonderabdruc aus dem Pg. Freistadt O.-Öst. — 38.

Horaz. Q. Horatius Flaccus. Für den Schulgebr. herausgegeben von Andrea Weidner. 2. Aufl. Mit der vita Suetonii und dem Monumentum Ancy ranum, bearb. von Dir. Dr. Rud. Franz. Mit 12 Abbildungen. Leipzig Freytag; Wien, Tempsky. — 80.

— — Derselbe. Für den Schulgebr. herausg. von O. Keller und J. Häuß ner. Wit 2 Abbildungen und 3 Kärtchen. 3. erweiterte Aufl. Leipzig, Frey tag; Wien, Tempsky. — 80.

— — carmina rec. Frid. Vollmer. Editio maior. Leipzig, Teubner. — 80

— — Die Gedichte des Q. Horatius Flaccus. Herausg. von † Dir. Prof. Dr Gust. Schimmelpfeng. 2. Aufl., besorgt von Prof. Dr. Ge. Schim melpfeng. Kommentar = Teubners Schülerausgaben. — 80.

— — Auswahl von Dr. Mich. Petschenig. 4. Aufl. Mit 2 Karten Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 81.

— — Die Sermonen. Deutsch von C. Berndt. 3. verm. Aufl. Berlin Weidmann. — 81.

— — Jamben- und Sermonendichtung, vollständig in heimischen Versformen verdeutscht von K. Staedler. Berlin, Weidmann. — 81.

— — Oden und Epoden in metrischen Übersetzungen. Ausgewählt von Dr. M. Gorges. Paderborn, Schöningh = Bd. 48 von Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. — 81.

— — Einzelne Oden übersetzt von Prof. Rösch = KW. 45. — 82.

— — Stemplinger, Ed., Das Fortleben der Horazischen Lyrik seit der Renaissance. Mit 9 Abbildungen im Texte. Leipzig, Teubner. — 82.

— — Horaz, der Lehrer der Lebensweisheit von Schulr. Prof. F. Dreßler = Pg.-Abh. Wien, Staatsg. im VI. Bezirk. — 82.

— — Die Lebenskunst des Horaz. Vortrag, geh. in der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften in Erfurt von Dir. G. Leuchtenberger. — 82.

— — Zu Horaz. Die sogenannten Staatsoden von Prof. Dr. E. Rosenberg = Pg.-Abh. Hirschberg i. Schles. No. 237. — 83.

— — Beiträge zur Erklärung horazischer Oden von Dir. Dr. O. Rößner = Pg.-Abh. Salzwedel G. No. 306. — 83.

— — A. Patin, Der lucidus ordo des Horatius. Ein neuer Schlüssel usw. Gotha, F. A. Perthes. — 83.

— — A. Elter, Donarem pateras. Horaz' Od. IV 8. Bonn, Georgi — ein ganzes schwer lesbares Buch über ein Gedicht! Trotzdem annehmbar; es stellt sich als Ergebnis heraus: das Gedicht sei eine Dedikation der carmina an Censorinus. — 83.

— — Kornitzer, Noch einmal zu Hor. carm. III 5, 27 — verteidigt in ZöG. seine Auffassung (s. Jb. XXI, 67) von der ursprünglichen Reinheit gegen Röhl, Jahresb. d. Phil. Vereins in ZG. 84 durch neue Argumente; auch Heinze wird in der nächsten Redaktion der Kießlingschen Ausgabe ihm folgen. — 83.

— — Rosenberg, Prof. Dr. E., Horazens Mutter = MhS. 1906, 645 — ist der Natur der Sache nach wenig ergiebig; es kann aus Hor. Angaben nur der Schluß gezogen werden, daß er eine gute Mutter hatte. — 83.

— — Rasi, Dr. Pietro, Le satire e le epistole di Q. Horazio Flacco, commento ad uso delle scuole. Milano, Sandron — bildet den Abschluß der kom-

mentierten Horazausgabe von Rasi und Mancini, enthält viel gelehrte Sachen, Einleitungen in jedes Gedicht mit Inhaltsangaben, Erklärungen aller Art, auch der bei uns oft nicht gewürdigten dichterischen Wortstellung, Erklärungen etymologischer Natur, die freilich hier oft fremdartig anmuten und wissenschaftlich nicht haltbar sind, und läßt den Leser manchmal zwischen verschiedenen Erklärungen des Sinnes wählen. Im ganzen ein gutes Buch. — 83.

— — Vahlen, J., Über Horatius' Brief an die Pisonen = Sitz.-Ber. der Kgl. preuß. Akad. d. Wiss. 1906, 589 — hat Bedenken gegen die Zweiteilung E. Nordens (Jb. XXI, 66), da Dichter und Dichtung in gleicher Weise durch das ganze Gedicht gehen und in mannigfacher Form verwendet werden. — 83.

Huber, Dr. P., Lat. Übungsbuch für die 4. Klasse des Gymn. München, J. Lindauersche B. (Schöpping). — 60.

Hübener, Cand. theol. F., Übersichts- und Repetitionstabellen zur lat. Grammatik. Kolberg, Wallstr. 22 im Selbstverlage des Herausg. — 58.

Hüser, Dir. a. D., B., Stoff zu Repetitionsfragen über die Schlacht am Trasimenus = LL. 92, 32. — 44.

Jäger, Geh. R.-R. Prof. Dr. O., Erlebtes und Erstrebtes. München, Becksche Verlagsbuchh. — 4, vgl. 3.

— — Das Deutsche im Mittelpunkte des höheren Unterrichts = HG. 1. — 5.

Jansen, Geh. R.-R. Dr., auf der Dir.-Versammlung der Rheinprovinz. — 28.

John, Dir. Dr. C., Die Reform des württembergischen Gymnasiallehrplans von 1906 = KW. — 26.

Jonas, Dir. Prof. Dr. R., Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. auf Grund der preuß. Lehrpläne von 1901. 2., verb. und vermehrte Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 65.

Jordan, Heinr., Topographie der Stadt Rom im Altertum. I. Band, 3. Abt., bearb. von Chr. Huelsen. Mit 11 Tafeln. Berlin, Weidmann — dieser Schlußband ist also endlich, 21 Jahre nach der 2. Abteilung, erschienen.

Jung, Dir. Prof. Dr. W., Hauptbericht für die Dir.-Versammlung Hannover Frage 2. — 27.

Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Lat. Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. IV. Teil: für Tertia. 3. Aufl. Mit einer Karte von Gallien. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 61.

Kersten, Dir. Dr. W., Lat. Elementarbuch für Reformschulen. Mit 1 Karte des Römerreiches. Leipzig, G. Freytag. — 55. 63.

Kleber, Prof. Dr. P., Zum lat. Anfangsunterricht an Reformschulen mit besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher von Wulff, Müller-Michaelis und Kersten = BhS. 116. — 36. 37.

— — Anz. von Nissens Satzlehre für Reformanst. = BhS. 1908, 96. — 54.

Knauth, Prof. Dr. H., Lat. Übungsbuch für Sekunda im Anschluß an die Lektüre nebst Phrasensammlung und Wörterverzeichnis. 2. Aufl., herausg. von Dir. Dr. O. Altenburg. I. Abt.: für Unter-Sekunda. — 65.

— — Dasselbe II für Ober-Sekunda. 2. Aufl. von O. Altenburg, beide im Verlage der Weidmannschen Buchh., Berlin. — 65.

Knesek, Prof. R., und J. Strigl, Prof., Lat. Übungsbuch für die erste Klasse der Gymn. und verwandten Lehranstalten. Im Anschlusse an die lat. Schulgrammatik von J. Strigl, und unter gleichzeitiger Berücks. der Schulgramm. von A. Scheindler und K. Schmidt. 2. umgearb. Aufl. Wien, F. Deuticke. — 58.

— — Dasselbe für die zweite Klasse. 2. umgearb. Aufl. Wien, F. Deuticke. — 58.

Kommentare, Artikel in J. Loos' Enzyklop. Handbuch der Erziehungskunde Bd. I. — 70.

Kompositionen, lat., finden sich vereinzelt fast in jedem Hefte der KW. Prüfungsaufgaben).

Konferenz der Direktoren der höheren Schulen in England. — 24.

Kornitzer, Prof. Alois, Lat. Übungsbuch für Obergymnasien. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. — 66.

Körting, Gustav, Lateinisch-romanisches Wörterbuch (Etymologisches. Wörterbuch der romanischen Hauptsprachen). 3., vermehrte und verb. Aufl. Paderborn, F. Schöningh — neben Walde, Prellwitz, Kluge und Paul ür Lehrerbibliotheken unentbehrlich. Nur durch dieses Wörterbuch ist es möglich geworden, zu überblicken, in welchem Umfang der Wortschatz des

Lat. in das Romanische übergegangen ist. Es enthält 10 469 einzelne Artikel, im Register über 42 000 Wörter — s. d. Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 1908, 437 ff.

Krause, Prof. Dr. E., Horaz und die griechischen Lyriker = Hannoversche Sammlung Heft 6. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt O. Goedel. — 68.

Krebs-J. H. Schmalz, Antibarbarus der lat. Sprache. 7. genau durchgesehene und vielfach umgearb. Aufl. Basel, B. Schwabe — schreitet rüstig vorwärts. Solange noch lat. Skripta gefertigt werden, wird der Lehrer solch Nachschlagebuch bedürfen, freilich nicht mehr in dem Maße als früher, wo noch der Ciceronianismus die Norm war. In modernen Stoffen und Ausdrücken, wie man sie noch in Württemberg liebt, versagt das Buch öfters, doch kann man hier auf H. Ludwig, Lat. Phraseologie (Jb. XXI, 53) zurückgreifen, die viele moderne Phrasen enthält.

Kubik, Prof. J., Wie kann die Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden? = Pg.-Abh. Wien k. k. Staatsg. im 17. Bez. 1906. — 43.

Kuchtner, GL. Dr. Karl, Max Millers Lat. Ferienaufgaben Ausgabe B. Übungsaufgaben mit Anmerk. und Hinweisen auf die Grammatiken zur Selbstübung der Schüler. 2. Abt.: Lehrstoff der VI.—IX. Klasse (Sekunda und Prima). 4. verm. Aufl.

— — Dazu Übersetzungen zur II. Abt. — beide aus dem Verlage von Ed. Pohl in München. — 67.

Kukula, R. C., Martinak, E., Schenkl, H., Un.-Prof., Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österr. Gymnasium. Leipzig, Teubner. — 5. 12. 40.

Kunze, OL. Dr. R., s. Tacitus.

Ladek, Prof. Fr., Zur griechischen und lat. Lektüre an unseren Gymn. = ZöG. 540, 636, 811, 924 ff. — 6. 9. 13.

Landesverband der ungarischen Mittelschulprofessoren = Mitteilungen des Landesverbandes Heft 33. — 17. 18.

Landshoff, OL. E., Wiederholungstabellen zur lat. Grammatik nebst Musterbeispielen. Nach H. J. Müllers Lat. Schulgrammatik. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 57.

Leclair, A. von, Anzeige in ZöG. 461. — 13. 72.

Lentz, Prof. Dr. E., Pädagogisches Neuland. Ausgew. Aufsätze und Vorträge. Berlin, O. Salle. — 20, vgl. 9. 21.

Livius. Titi Livi ab urbe condita lib. XXIII für den Schulgebrauch erkl. von Franz Luterbacher. 2., verb. Aufl. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 73.

— — Dasselbe Buch XXIII erkl. von Weißenborn-H. J. Müller. 8. Aufl. Berlin, Weidmann. — 73.

— — Von demselben erkl. Buch XXXV u. XXXVI. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 73.

— — Buch XXXXV ed. Ant. Zingerle. Ed. maior. Vindobonae, Tempsky; Lipsiae, Freytag. — 73.

— — Präparation zu Liv. erster Dekade von Prof. Dr. W. Reeb. Auswahl aus Buch VI—X. Leipzig u. Berlin, Teubner — enthält Buch VI, c. 34—42; VII 9, 10; VIII 6—14; IX 1—12, 17—19, 35—37; X 24—29, 38—46. — 73.

— — Hodermann, Prof. Dr. Max, Livius in deutscher Heeressprache. Übersetzungsvorschläge = Pg.-Abh. Wernigerode No. 328 (1908). — 73.

Loch, OL. Dr. E., Wörterverzeichnis zu Ostermann-Müllers Lat. Übungsbüchern. II. Teil: Quinta. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 59.

Löwisch, Dir. Dr. M., Mitbericht für die Dir.-Vers. Sachsen Frage 2 = Verh. S. 105. — 50.

Ludwig, H., Über den Gebrauch der Präposition a (ab) bei Horaz = KW. 229 — behandelt Form, Stellung, metrischen Gebrauch und Bedeutung in kurzer, guter Übersicht.

Lücke, Dir. Dr. O., Bericht über Behandlung und Wertung der Extemporalien — für die Dir.-Vers. Hannover Gegenstand 5. Verh. S. 98, 137. — 47.

Luniak, Un.-Prof. J., in Odessa, Verisimilium decas (Sonderabdruck) — enthält u. a. Bemerkungen zu Ovids Met. II 871, Cic. Tusc. V 21, 61, Virg. Ecl. I 61, Ovid. Her. I 99, Apuleius u. mehr.

Marcks, Dir. Prof. Dr. Fr., Hauptbericht für die Dir.-Versammlung Pommern Frage 1. — 27.

Martinak, Un.-Prof. Dr. E., s. Kukula.

M a t t h i a s, Geh. O.-R.-R. Dr. Ad., Rede auf der Dir.-Versammlung Posen = Verh. S. 119. — 27. 28. 47, vgl. 48. 70.
— — Die höhere Schule im Kampfe gegen die Phrase = BhS. 1908, 12. — 31.
M e n g e, H., Lat.-deutsches Schulwörterbuch. Berlin, Langenscheidt. — 69.
M e n g e, OL. P., Eine Wiederholung des für U III vorgeschriebenen grammatischen Wissens = LL. 92, 36. — 38.
M e n g e, Geh. O.-Schulr. Prof. Dr. R., Ein Prüfungsmittel bei Visitationen. — 49.
M e t h n e r, Prof. Dr. R., Der Modusgebrauch bei antequam und priusquam usw. = NJ. II 309, 368. — 39.
M o l l e n h a u e r, Prof. Dr. Gust., Zum Unterricht in der Formenlehre der alten Sprachen = Pg. Halberstadt G. No. 291. — 36.
M ü l l e r, Dir. Prof. Dr. H. J., Lat. Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns Lat. Übungsbüchern. Ausgabe C zugleich mit Berücksichtigung des Ostermannschen Übungsbuches f. Reformsch. bearb. v. Prof. Dr. H. F r i t z s c h e. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 56. Daraus einzeln.
M ü l l e r - F r i t z s c h e, Lat. Schulgrammatik Ausgabe C. Sonderausgabe der Formenlehre und
— — Sonderausgabe der Syntax. Berlin u. Leipzig, Teubner. — 56.
M ü l l e r, H. J., Christian Ostermanns Lat. Übungsbücher. Neue Ausgabe. 11. Ergänzungsheft: Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Reden gegen Catilina. 2. Aufl. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 65.
M ü l l e r, Prof. Dr. Hugo, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. Gießen, Töpelmann. — 17.
M ü l l e r - M i c h a e l i s, Lateinische Formenlehre. Nach der Ausgabe B der lat. Schulgrammatik von H. J. M ü l l e r zum Gebrauche in Reformschulen bearb. 2. Aufl. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 57.
— — Christ. Ostermanns Lat. Übungsbuch. I. Teil: Sexta. Ausgabe C. Mit Abriß der Formenlehre. 2. Aufl. — 58.
— — Chr. Ostermanns Lat. Übungsbuch. Ausgabe für Reformschulen. Ausgabe A. 3. Aufl. Mit 26 Abbild., 2 Karten. — 61.
— — Dasselbe. Ausgabe B ohne Formenlehre. 3. Aufl. Mit 2 Karten. — 61.
— — Dasselbe. Ausgabe C für Reformschulen, Oberrealschulen, gymnasiale und realgymnasiale Kurse, Lehrerseminare. Mit 3 Karten. — 61.
— — Dasselbe. Ausgabe für Reformschulen. III. Teil. Für Obertertia und Untersekunda der Reformgymnasien, O III, U II und O II der Reformrealgymnasien. Mit einer Karte von Gallien. Alle genannten Ausgaben im Verl. von Teubner, Berlin u. Leipzig. — 62.
N e p o s. Cornelii Nepolis vitae. Für den Schulgebrauch einger. von Dr. Mich. G i t l b a u e r. Mit einem Wörterverzeichnis, wesentlich erweitert von Dr. Kuno F e c h t. 5. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 70.
— — Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebrauch herausg. von Prof. Dr. H. H a a c k e. 15. Aufl. von Prof. Dr. O. S t a n g e. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 70.
N i e d e r m a n n, Max, Précis de phonétique historique du Latin = Pg. La Chaux-de-Fonds. Mit einem Vorwort von A. M e i l l e t. 1904, vgl. das folg. Buch. — 33.
— — Historische Lautlehre des Lat. Vom Verf. durchgesehene, vermehrte und verb. Bearbeitung des französ. Originals von Dr. Ed. H e r m a n n, OL. Heidelberg, C. Winter = Heft 1 der Sprachwissenschaftlichen Gymnasialbibliothek, herausg. von H. H i r t, W. S t r e i t b e r g u. a. Fachgenossen. — 33. 36.
N i s s e n, OL. Th., Zur Behandlung der lat. Satzlehre an Reformanstalten = Pg.-Abh. Kiel Ref.-G. No. 355. — 38. 53.
— — Lat. Satzlehre für Reformanstalten. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 53.
O e h l e r, Prof. Dr. R., Bilderatlas zu Cäsars Büchern de bello Gallico unter eingehender Berücksichtigung der comm. de bello civili mit mehr als 110 Abbild. u. Karten. 2. verb. und vermehrte Aufl. Leipzig, Schmidt & Günther. — 51, vgl. 72.
O p i t z, Prof. Dr. Th., Anz. von Cramer, Die freiere Behandlung usw. = WfklPh. 1908, 411. — 28.
O v i d. Ausgewählte Gedichte des P. Ovidius Naso. Für den Schulgebrauch herausg. von H. St. S e d l m a y e r. Mit 13 Abbildungen. 7. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 77.

— — Metamorphosen in Auswahl nebst einer Reihe von Abschnitten aus Ovids elegischen Dichtungen, herausg. von Prof. Dr. M. Fickelscherer Hilfsheft. 3. Aufl. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 77.

— — Vokabular zu ausgewählten Gedichten Ovids im Anschluß an die Chrestomathien aus Ovid von J. Golling und H. St. Sedlmayer von J. Golling. Wien, Hölder. — 77.

Paulsen, Un.-Prof. Dr. F., Die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte = MhS. 421. — 12.

— — In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? = MhS. 4. — 22.

Perschinka, Prof. Dr. Franz, Das alte Rom mit 88 Bildern und erläuterndem Texte. Wien, A. Pichlers Wwe. & S. — 51.

Peters, Prof., Die Benutzung gedruckter Übersetzungen bei der fremdsprachlichen Lektüre = BhS. 101. — 31 f.

Pickartz, Dir. a. D., P. Jos., C. SS. R., Syntaxis latina ad usum scholarum germanicarum accommodata. Editio altera. Aquisgrani. Apud auctorem et apud J. Schweitzer Bibliog. — 56.

Plautus und Terenz. Römische Komödien deutsch von C. Bardt. 2 Bde. Berlin, Weidmann. — 83.

Poske, Prof. Dr. F., Zur Weiterführung der Schulreform von 1901 = MhS. 289. — 11.

Puls, Dir. Prof. Dr. Alfr., Hauptbericht für die Dir.-Versammlung Schleswig-Holstein Frage 2. — 27.

Raab, Prof., Äußerungen in der Vers. Ortsgruppe Regensburg des bayer. Gymnasialvereins = BbG. 537. — 41.

Rademann, Prof. Ad., Vorlagen zu lat. Stilübungen im Anschluß an Ciceros Tuskul. I, II, V. Berlin, Weidmann. — 67.

Ramdohr, Dir. E., Abg., Rede im preuß. Abg.-Hause vom 15. April. — 21. 23.

Rein, Un.-Prof. Dr. W., Deutsche Schulerziehung. In Verbindung mit Andreae und sieben anderen herausg. München, J. F. Lehmann. 2 Bde. — 20.

Reinhardt, Geh. R.-R. Dr. K., auf der Dir.-Versammlung Pommern, Sachsen, Westfalen. — 27, s. auch S. 23. 28. 53.

Reitzenstein, Un.-Prof. Dr., Vortrag auf der Baseler Philologen-Vers. = Verh. Verlag von Teubner, Leipzig. — 82.

Rendsburger Lehrerkollegium, Grundlehrpläne des Kgl. Gymn. und Rg. zu Rendsburg. II. Der lat. Grundlehrplan für die Tertia und Sekunda des Gymn. = Pg. Rendsburg G. No. 351. — 24. 29.

Rethwisch, Dir. Prof. Dr. C., Mitteilungen im Pg. des Kgl. Kais. Augusta-Gymn. Charlottenburg über das Schuljahr 1907. — 13. 21. 45. 48.

— — Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankf. a. O. = Pg.-Abh. Kgl. Kaiserin Aug.-G. zu Charlottenburg No. 79 (1908) — zeigt auch Rankes Methode im altsprachlichen Unterricht S. 15 ff. Er hielt auf eine feste Grundlage, die Grammatik, ohne den wissenschaftlichen Gesichtspunkt aus dem Auge zu lassen, den Gesetzen der Sprachbildung nachgehend und aus ihnen die Regeln herleitend, legte auch Wert auf metrische Übungen und Retroversion. Oberster Grundsatz war ihm, die Alten so zu lesen, wie sie einander selbst gelesen haben mögen, nicht lediglich um der formalen Bildung willen, sondern vielmehr um der wahrhaft charakterbildenden Wirkung der Tiefe des Geistesreichtums und der Seelengröße der Alten willen.

Rohs, Alfred, Französischer Unterricht nach voraufgegangenem Lateinunterricht = NJ. II 1906, 507. — 22.

— — Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten = MhS. 1906, 652. — 48.

Roemer, G., Lat. Übungsbuch im Anschluß an die Cäsarlektüre für die 5. Klasse des hum. Gymn. Bamberg, Buchner. — 60.

Rosenberg, Prof. Dr. E., s. u. Cicero.

Roethe, Un.-Prof. Dr. G., Humanistische und nationale Bildung. Eine historische Betrachtung (Ein Vortrag). Berlin, Weidmann. — 2.

Rouse, W. H. D., Latin Composition = The Classical Review 129, 193. — 49.

Rühl, H., Die lat. Genusregeln in 2 Stunden zu erlernen. 2. Aufl. und

— — Die unregelmäßige Deklination, beide Darmstadt, Müller u. Rühle. — 37.

Ruppersberg, Prof. A., Über Auswahl und Behandlung der Horazlektüre = ZG. 302. — 45.

Sallust. Des C. Sallustius Crispus bell. Catilinae, bell. Jugurthinum und Reden und Briefe aus den Historien zum Schulgebr. herausg. von A. Scheindler. 3. Aufl. Mit 2 Karten. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 74.

Sanneg, Prof. Dr. J., Das lateinische Wörterbuch in umgekehrter alphabetischer Reihenfolge = ZG. 296 empfiehlt ein solches retrospektives Wörterbuch, welches nach den Endungen geordnet ist, als einen Führer und Leitstern durch das Labyrinth der Wortbildungslehre. Französisch und Englisch lassen sich anschließen. Beispiele werden gegeben. Das lateinische so geordnete Wörterbuch soll nächstens erscheinen. Wir warten es ab.

Schaarschmidt, Rektor Dr. U., Ist in den sächsischen Reformschulen der Beginn des Lateinischen in IV berechtigt? = RhS. 1. — 22.

Schaefer, A., Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — 52.

Schanz, Martin, Geschichte der römischen Literatur. I. Die röm. Literatur in der Zeit der Republik. 1. Hälfte bis zum Ausgang des Bundesgenossenkrieges. 3. ganz umgearb. und verm. Aufl. München, Beck — ist noch viel ausführlicher gehalten als die früheren Bearbeitungen und in jeder Beziehung erweitert, — gehört so zu den standard works jeder Lehrerbibliothek.

Scheindler, k. k. L. Sch.-Insp. Dr. A., Anz. von Dettweiler, Did. und Meth. = ZöG. 365. — 41. 48.

Schirmer, H., Bilder aus dem altrömischen Leben = Pg.-Abh. Magdeburg RG. 1906 No. 318 — will den Realgymnasiasten das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der Alten erschließen in einer Reihe von Vorträgen, die darum einfach und elementar gehalten sind, so die Topographie der Stadt Rom und das antike Leben — für Schüler gut verständlich, doch ist manches nicht richtig dargestellt.

Schmidt, Dir. Dr. A., Die neueste Umgestaltung der höheren Schule in Württemberg und die preußischen Anstalten = MhS. 65. — 26.

Schmidt, Prof. Max C. P., Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lat. Sprache. Seinen Primanern und Studenten gewidmet. I. Heft: Einführung in die Stilistik. Leipzig, Dürr. — 36.

— — Stilistische Exerzitien. Zum Gebrauche an den lat. Universitäts-Seminarien. Leipzig, Dürr. — 68.

Schmitt, Dir. Dr. H., Mitbericht für die Dir.-Vers. Schleswig-Holstein Frage 2. — 27.

†**Schrader**, Geh. O.-R.-R. Dr. W., Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymn. und Realsch. 6. Aufl. Berlin, Dümmler. — 23. 25.

Schwarz, Dir. Dr. Wilh., Ausführliche Lehrpläne für das Gymn. zu Bochum. III. Lehrpläne für das Lateinische. I. Teil = Pg. Bochum G. No. 424. — 24. 29.

— — Bericht für die Dir.-Versammlung Westfalen Frage 1. — 28.

Schwarzenberg, Dr. Ad., Leitfaden der römischen Altertümer für Gymn., Realg. und Kadettenanstalten. 2. verb. und verm. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 51.

— — Übungsbücher für den Unterricht in der lat. Sprache an gymnasialen Anstalten mit lateinlosem Unterbau. A. Untertertia. 2., mehrfach verb. Auflage. — 64.

— — Dasselbe für B. Obertertia. 2., mehrfach verb. Auflage — beide aus dem Verlage von Teubner, Berlin u. Leipzig. — 64.

Sedlmayer-Scheindlers Lat. Übungsbuch für die oberen Klassen der Gymn. 4. Aufl., herausg. von Dr. H. St. Sedlmayer. Wien, Tempsky. — 66.

Seneca. Senecas Apokolokyntosis für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Marx. Karlsruhe, F. Gutsch. — 77.

Staa, Dir. R. von, Zweiter Bericht für die Dir.-Versammlung Rheinprovinz. — 28.

Stegmann, Dir. Dr. C., Anz. von Strigl, Lat. Schulgramm. = WfklPh. 1007. — 55.

Steiger, H., Über den Gebrauch gedruckter Klassikerübersetzungen = BbG. 476. — 31.

Steiner-Scheindler, Lat. Lese- und Übungsbuch. II. Teil für II. Klasse der österr. Gymnasien (Quinta). 5. Aufl., besorgt von R. Kauer, Prof. Wien u. Prag, F. Tempsky. — 58.

Steinwender, Prof. Th., Die Marschordnung des römischen Heeres zu Zeit der Manipularstellung. Danzig, Kafemann. — 43.
Stettner, Warum studiert man noch heutzutage Latein und Griechisch? Ein Beitrag zur Schulreform. Wien, C. Gerolds Sohn — ist uns nicht zugegangen.
Stich, Prof. H., Bedarf der Kanon der altsprachlichen Lektüre an den bayerischen human. Gymnasien einer Abänderung oder Ergänzung? = BbG. 49 — 40. 72.
Stolz, Un.-Prof. Dr. F., Anz. von Strigl, Lat. Schulgramm. = ZöG. 882. — 55.
Stowasser, Prof. J. M., Nochmals die Konstruktion von interest = ZöG. 697 — 40.
Strigl, Prof. Jos., Lat. Schulgrammatik. 2., verb. Aufl. Wien, F. Deuticke. — 55.
Strobl, Prof. A., Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus (Schluß) = Pg.-Abh. Innsbruck k. k. St.-G. 1906. — 45.
Studt, Minister D. Dr., Rede im Abg.-Hause vom 15. April. — 4.
Stürmer, OL. Franz, Die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen. Halle, Buchh. des Waisenh. — 34.
Tacitus. Tacitus' Germania für den Schulgebr. erkl. von Ed. Wolff. 2., verb. Aufl. Mit 1 Karte. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 74.
— — Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen von OL. Dr. Rich. Kunze. II. Teil: Griech. Literatur. Mit 1 Karte von Altgermanien. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 74.
— — Annalen für den Schulgebrauch erklärt von A. Draeger. I. Bd. 1. Heft: Buch I u. II. 7. verb. Aufl. von Prof. W. Heraeus. Leipzig u. Berlin, Teubner. — 74.
— — Annalen in Auswahl und der Bataveraufstand unter Civilis herausg. von Dir. Prof. Dr. C. Stegmann. Text. 2. Aufl. = Teubners Schülerausgaben. — 75.
— — Präparation zu Tacitus' Annalen von Prof. Dr. H. Ludwig in drei Heften. 1. Heft: Buch I 1—52, 55—72. — 2. Heft: Auswahl aus Buch II u. III. — 3. Heft: Auswahl aus Buch IV—VI. = Teubners Schülerpräparationen. — Hier ist bemerkenswert, daß die Übersetzung nicht immer fertig geliefert, sondern durch dem Schüler geläufigere Wendungen umschrieben wird, dazu häufige Parallelen und Hinweise auf Bekanntes. — 75.
— — Präparation nebst Übersetzung zu Tacitus' Annalen. Von einem Schulmann. Buch I 1—40. Düsseldorf, L. Schwann — gibt zu viel Verdeutschung; besser sind die erklärenden Noten, doch würden wir den Primanern dieses Werk, das einem Schülerfreunde zu ähnlich sieht, nicht gestatten. — 75.
— — **Knoke**, Dir. Prof. F., Neue Beiträge zu einer Geschichte des Römerzuges in Deutschland. Mit 2 Tafeln. Berlin, Weidmann — wie schon frühere Schriften Knokes, so enthält auch diese fast nur eine Abwehr der Angriffe seiner Gegner, hier besonders Schuchhardts. — 75.
— — **Freund**, OL. Dr. Joh., Bemerkungen zum dialogus de oratoribus des Tacitus. Aus dem Nachlasse C. F. W. Müllers = Pg.-Abh. Breslau Joh.-G. No. 222 — u. a. sehr wertvolle Beiträge zu einer lat.-deutschen Stilistik und äußerst treffende Übersetzungen enthaltend, z. B. praesens spectans als Zuschauer anwesend, virium robur urwüchsige Kraft. — 75.
Terenz s. Plautus.
Thiele, Dir. Dr. R., Augustus und Horaz. Eine Zusammenstellung für die Schule = LL. 92, 1. — 45.
— — Das Forum Romanum mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Ausgrabungen geschildert. 2. verb. Aufl. Erfurt, Villaret. — 51.
Trendelenburg, Dir. Dr. Ad., Fastidium Gymnasii = Der Tag v. 10. Jan. No. 16 und HG. 27. — 4.
Tumlirz, Prof. L., Abschaffung der deutsch-lateinischen Maturitätsarbeit = Msch. 343. — 12.
Uhlig, Geh. Hofr. Dir. Dr. G., Die Reformfreunde unter sich = HG. 114. — 23.
Veith, G., Oberleutn. im öst. Generalstabe, Geschichte der Feldzüge C. Julius Cäsars. Wien, Seidel & Sohn — wird die Cäsarfreunde interessieren. Für uns entnehmen wir daraus eine interessante Bemerkung: „eine noch so gute Übersetzung bleibt nur ein bloßer Schatten des Originals und läßt insbesondere den Geist desselben kaum ahnen". — 73.

†Zettel, Karl, Hellas und Rom im Spiegel deutscher Dichtung. Eine Antl logie herausg. von A. Brunner, Konrektor. Erlangen, Palm & Enl 2 Bde. — für obere Gymnasialschüler und -klassen taktvoll ausgewählt u empfehlenswert, enthält bekannte und weniger bekannte Gedichte, die ihr Stoff aus dem Altertum entnehmen, mit erklärendem Namenverzeichn (von O. Hartlich), mit Quellenangaben und Zitaten aus den alten Autore darum sehr wertvolles Buch. Man glaubt es nicht, sondern muß sich sell hier durch den Augenschein belehren lassen, wieviel deutsche Dichtung im Altertum wurzeln, Beweis, wie innig der Zusammenhang unserer Kult mit der alten ist. Wir machen auf das umfangreiche, preiswürdige Bu (beide Bände 8 M.) die Schulbibliotheken mit dem Bemerken aufmerksa daß der Lehrer des Deutschen es in keinem Falle entbehren, der Lehrer d Lat. und Griechischen es aber zur Ergänzung seines Unterrichts sehr g gebrauchen kann.

Ziegler, Un.-Prof. Dr. Theob., Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage = A Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 23.

Ziemann, Prof. Dr. Franz, Zur lat. Grammatik = LL. 93, 43. — 39.

Ziemer, Prof. Dr. H., Lat. Unterricht = W. Rein, Enzykl. Handbuch d Pädagogik. 2. Aufl. V. Bd., 327 ff. — 2, vgl. 7.

— — Lateinische Schulgrammatik. Berlin, Weidmann. — 33. 35. 53. 5

Zimmermann, Dir. Prof. A., Mitbericht für die Dir.-Versammlung Ha nover Frage 2. — 27.

VII.

Griechisch

A. v. Bamberg.

I. Allgemeines.

Der griechische Unterricht ist in dem Berichtsjahr nicht direkt be-
:ämpft worden. Wohl empfahl Gustav Erdenberger in dem noch
veiter zu berücksichtigenden Aufsatz *Über den Betrieb der toten und leben-
len Sprachen an unseren Gymnasien* (NJ. 99 ff.), den griechischen Unter-
icht von U III bis O II um je zwei, in U I und O I um je eine Stunde zu
ürzen. Aber er tat dies „in gymnasialfreundlichem Sinn", nicht in Ab-
ehnung der griechischen Literatur, sondern mit der Losung „Mehr Be-
vegung in frischer Luft! Mehr Naturwissenschaft! Mehr Deutsch! Mehr
Kenntnis in den modernen Sprachen!" und mit direkter Beeinträchtigung
ıur des grammatischen Unterrichts, die freilich vielen als eine mittel-
oare Gefährdung des griechischen Unterrichts überhaupt erscheinen wird.

Eine solche Gefahr liegt vor, sobald das Lehrziel des griechischen Unter-
ichts einseitig „in der möglichst vollständigen Einführung in den Kultur-
;ehalt des griechischen Altertums gefunden wird, soweit er für die Geistes-
ınd Herzensbildung der heutigen Menschheit von Wert ist". Es war dies
lie erste der Thesen, die Chr. Stephan zu seinem Vortrag über die *Reform
les griechischen Unterrichts am Gymnasium* auf dem Ersten Rheinischen
Philologentag zu Köln 1907 (NJ. 567) aufstellte. Es hätte daraus gefolgert
verden können, daß auf den Gymnasien die Originaltexte der griechischen
Schriftsteller hinter Übersetzungen zurückzustellen seien. Die Versamm-
ung hat diesen Schluß nicht gezogen. Chr. Stephan selbst ließ in der
:weiten These die Kenntnis der althellenischen Sprache als eines der Ziele
les auf das griechische Altertum bezüglichen Gymnasialunterrichts gelten
ınd erklärte in der siebenten These nur, daß behufs Vervollständigung
ler Einführung der Schüler in die griechische Literatur von Anfang bis zu
Ende neben der Lektüre der Originaltexte gute Übersetzungen zu Hilfe zu
ıehmen seien. Es lasse sich dadurch nicht nur eine vollständigere Kennt-
ıis der einzelnen Literaturwerke und Autoren, sondern auch eine weniger
ückenhafte und ausreichende Übersicht über die gesamte althellenische

Literatur und ihre Entwickelung erzielen. Wirtz-Steele trat ihm hier
bei und bot eine Art Kanon der in der Übersetzung zu lesenden und durc
zuarbeitenden Schriftsteller in folgender Ordnung: in O II erzählen
Prosa und epische Dichtung, in U I Aischylos und Sophokles, in O I Eu
pides, Aristophanes und philosophische Prosa. Auch er verwahrte si
später gegen das Mißverständnis, daß er die Übersetzungen als Ersa
und nicht vielmehr nur zur Ergänzung und Vertiefung der durch die Le
türe von Originaltexten gewonnenen Literaturkenntnis herangezog
wissen wollte. Buschmann aber, der das Vorhandensein guter Übersetzu
gen geeigneter griechischer Schriftwerke in jeder Schülerbibliothek vorau
setzte, trat dafür ein, daß in den griechischen Stunden das Übersetzen a
dem Griechischen die Hauptsache bleiben müsse; sonst verliere das Gy
nasium seine Eigenart, und seine Gegner würden triumphieren (S. 569
Noch entschiedener behauptete Niepmann, daß der griechische Unte
richt wesentlich Sprachunterricht sei und bleiben müsse. Es dürfe dah
auch eigentliche griechische Literaturgeschichte auf dem Gymnasiu
nicht getrieben werden; tue man es, so ergäbe das nur neuen Memorie
stoff, neue Belastung der Primaner. Auch ein besonderer kunstgeschich
licher Unterricht sei nicht in den griechischen Stunden, überhaupt nich
als obligatorisch, sondern nur als wahlfreie Stunde nebenher denkbar. D
mit wandte er sich auch gegen Stephans Thesen 8 und 9. Dieser hatt
zur Einführung in Literatur und Kunst des griechischen Altertums be
sondere Lehr- und Hilfsbücher gefordert, die von den Schülern angeschaff
und dem Unterricht zugrunde gelegt werden sollten, wogegen Busch
mann bemerkte, die Schule habe seiner Ansicht nach genug geleistet
wenn sie ihre Schüler dahin gebracht habe, daß sie die in den „Lehrpläne
und Lehraufgaben" genannten Schriftsteller lesen und verstehen könnten
Auch Lange bestritt die Möglichkeit, zu der Durchführung der Forderun
die Zeit zu finden und wollte kunstgeschichtliche Belehrungen, deren ab
solute Notwendigkeit für das heutige Gymnasium Rindfleisch be
hauptete (S. 572), nur im Anschluß an die Lektüre zulassen, währen
Brüll sich mehr gegen die geforderten Lehrbücher als solche wendete
die in der Hand ungeschickter Lehrer nur Unheil anrichten und den Schüler
die neuen Lehrgegenstände leicht verekeln würden (S. 572).

Eine andere indirekte Gefahr droht von der Teilung der Primen i
mathematische und altsprachliche Abteilungen; denn wenn auch jen
nicht überhaupt des griechischen Unterrichts entbehren sollen, so hat e
ihnen doch nicht den gleichen Wert und geht ihnen vermutlich doch übe
kurz oder lang verloren. Nicht ohne Grund hat Marcks auf der 15. Pom
merschen Direktoren-Versammlung in Stettin (*Verhandlungen der Direk
toren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem
Jahre 1879* Bd. 75 S. 14 f.) behauptet, daß in Strasburg (s. Jb. XX, II, 5
das gegenwärtige Gymnasium beseitigt worden sei, und Schwarz au
der 26. Westfälischen Direktoren-Versammlung in Arnsberg (*Verhand*

ngen Bd. 76 S. 10 f.), daß, wenn der Strasburger Versuch allgemein Einang finde, ein Niedergang des Gymnasiums auf seinem Hauptgebiete nausbleiblich sei. Zum Glück erschwert die in Stettin und Arnsberg wiederolt (*Verhandlungen* 75 S. 108, 76 S. 14) betonte Notwendigkeit, neben en beiden Strasburger Sonderprimen eine lehrplanmäßige Normalprima u erhalten, die Ausdehnung eines Versuchs, der, sofern er es von dem Belieben unreifer, der straffen Leitung noch bedürftiger Jünglinge abängig machen wolle, ob sie sich mehr mathematisch oder mehr philoogisch „ausleben" wollen, von Georg Siefert am Schluß seiner Reension des *Handbuchs für Lehrer höherer Schulen* (NJ. 409 ff.) als Zeichen iner Verweichlichung auf geistigem Gebiete verurteilt wird.

Es wäre freilich wohl unmittelbar für den lateinischen Unterricht les Gymnasiums mehr zu fürchten als für den griechischen. Nicht jener, len auch das Realgymnasium habe, sondern dieser sei für das Gymnasium harakteristisch, dessen Eigenart deshalb durch die Zurückdrängung des Lateinischen in Prima nicht beeinträchtigt würde, äußerte Geheimrat Reinhardt auf der 10. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen n Quedlinburg (*Verhandlungen* 74 S. 192). Auch Friedrich Poske will n dem Aufsatz *Zur Weiterführung der Schulreform von 1901*, Monatsschr. 289 ff. die „auf das Griechische begründete Eigenart" des Gymnasiums unangetastet lassen und für biologischen Unterricht in der Gymnasialprima durch Kürzung des lateinischen Unterrichts und Aufhebung des lateinischen Extemporale Zeit gewinnen. Vgl. Friedrich Paulsen ebenda S. 421, Poske ebenda S. 593, Conradt, *Verhandlungen* 75 S. 103. Während Aly in seinem Referat über *die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums* in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung die Ansicht vertrat (HG. 196), daß unter dem Gesichtspunkt der didaktischen Brauchbarkeit das Lateinische wegen seiner größeren Armut und Überschaubarkeit dem Griechischen, seinem „gefährlichsten Konkurrenten', dem „ἓν καὶ πᾶν" des Gymnasiums, mit demselben Rechte vorgezogen werde, wie innerhalb des Griechischen das Attische des 5. und 4. Jahrhunderts den anderen Gestaltungen dieser Sprache, vertrat Puls auf der 9. Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein in Itzehoe lebhaft die Ansicht, daß im heutigen Gymnasium, das die inhaltliche Seite der Antike mehr zu ihrem Rechte kommen lassen müsse, dem Griechischen der Vorrang gebühre, worauf ja auch die Lehrpläne von 1901 durch die Ermächtigung, ihm neben 6 lateinischen 7 Stunden zuzuweisen, hindeuteten (*Verhandlungen* 73 S. 181. Vgl. Cramer, *Verhandlungen* 71 S. 36). So haben denn auch die Einzelberichte der Rheinprovinz zu der Frage „*Ist eine freiere Behandlung des Lehrplanes der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert?*" den griechischen Unterricht unangetastet gelassen, ja eher eine Verstärkung für ihn gewünscht (*Verhandlungen* 71 S. 75), und in Arnsberg (*Verhandlungen* 76 S. 18) war der erste Berichterstatter zu der Frage: „*Empfiehlt es sich, den Unterricht*

in der Prima nach Anlage und Neigung der Schüler freier auszugestalten Schwarz sehr entschieden der Meinung, daß bei der Gabelung in d mathematischen Abteilung des Gymnasiums das Lateinische, nicht d Griechische den Verlust von 2 Stunden tragen, und in der altsprachlich die 2 verfügbaren Stunden zum Griechischen geschlagen werden und ei tieferen Einführung in die Literatur- und Kulturverhältnisse der Griech zugute kommen müßten.

Schwarz gibt jedoch einem anderen Mittel, der Verschiedenh der Anlage und Neigung der Primaner entgegenzukommen, den Vorzu nämlich der Angliederung einer Lehrstunde in jedem Fach deren Aufgabe für alle sprachlichen Fächer Erweiterung der Lektüre u dadurch Vertiefung der Einführung in das Geistes- und Kulturleben d betreffenden Volkes sei. Den Teilnehmern an den angegliederten Stund solle die Hälfte der Her- und Hinübersetzungen, soweit sie Klassenarbeit sind, außerdem die häuslichen Hinübersetzungen unter der Bedingun erlassen werden, daß für 3 der genannten Arbeiten ein größere deutsch Hausarbeit in Anschluß an die Lektüre trete. Bei der Verhandlung beric tete Schwarz über die Erfahrungen, die am Bochumer Gymnasium mi der Einführung von Angliederungsstunden gemacht worden sind. Zu Zeit der Berichterstattung beschäftigten sich die Teilnehmer am griech schen Fortbildungsunterricht, weil sie als Oberprimaner ein Drama de Sophokles schon kannten, mit Euripides' Medea. Ein Drama des Äschylu sollte folgen, eine Komödie des Aristophanes den Schluß machen. Di Schüler waren auch zur Abfassung umfangreicherer freierer deutsche Arbeiten angeregt und ihnen als Themen unter anderen vorgeschlage worden: Lucians „Wahrhaftige Geschichten" und die Seefahrermärchen Dio Chrysostomus und J. J. Rousseau. Sie hatten aber andere Arbeite vorgezogen. Ein Thema lautete: „Der Prologus bei Sophokles und Euri pides"; die Bearbeitung zeigte, daß ein Schüler, der ziemlich ausgedehnt Kenntnisse auf dem Gebiete der alten und neuesten Tragödie hatte, sei Ziel klar ins Auge faßte und eine wohlbefriedigende Darstellungsfähigkei besaß. Privatim beschäftigte sich ein Schüler mit Plato, ein zweiter mi Herodot und Diodor, der dritte mit den Rednern; der vierte wünschte sich in Euripides noch mehr einzuleben; alle 4 Wochen berichtete jede über seine Privatlektüre (*Verhandlungen* 76 S. 154 f.). Der Vorsitzend Hechelmann bemerkte dazu, das Provinzialschulkollegium habe de Bochumer Versuch unter der ausdrücklichen Bedingung gestattet, daß keine Überbürdung der Schüler eintrete, und Geheimrat Reinhardt gab der „Gabelung" deshalb den Vorzug, weil bei ihr sich die Stunden-zahl nicht erhöhe.

Die von Ahrens empfohlenen, von Ferdinand Hornemann 190 (s. Jb. XXI, 3) und in einer Besprechung von P. Cauers Schrift *Zur freieren Gestaltung des Unterrichts* (s. Jb. XXI, II 8) im vorigen Jahre (Monatsschr. S. 271 ff.) in Erinnerung gebrachten Selektalektionen haben auf de

. Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz die volle Zustimmung Cramers, des ersten Berichterstatters zu der Frage der freieren Gestaltung des Lehrplans der oberen Klassen, gefunden. Er will (*Verhandlungen* 71 S. 46) den Gewinn einer ausgiebigeren Benutzung von v. Wilamowitz' Lesebuch und Petersens Platoauswahl zugute kommen lassen. Auch sein Mitberichterstatter von Staa ist den Ahrens-Hornemannschen Selekten geneigt (ebenda S. 84, 89) und würde auch um ihretwillen einer Herabsetzung der Wochenstundenzahl oder einer Verkürzung der einzelnen Stunden nicht entgegen sein. Auf der 10. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen in Quedlinburg erwähnte Röhl, daß am Domgymnasium zu Halberstadt eine Selekta bestehe, die durch die Gleimstiftung erhalten werde. In der Oberprima erhalten diese Schüler besonderen griechischen Unterricht, in dem auch Schriftsteller gelesen werden, die sonst nicht im Rahmen der Schule liegen. (*Verhandlungen* 74 S. 192).

Mit Hinweis auf Paul Cauers obengenannte Schrift sprach sich H. F. Müller in dem ebenso temperament- wie einsichtsvollen Vortrag, den er bei der Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Basel über *die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen* hielt (HG. 156 ff.), gegen die Zerreißung und Sprengung des Schulorganismus aus, die durch die Einrichtung verschiedener Sonderabteilungen nach verschiedenen Interessenrichtungen innerhalb der Prima gegeben sein werde, sehr entschieden aus. Auch wie das Gymnasium jetzt sei, könne es durch wissenschaftliche Form und Haltung des Unterrichts auf die Universität vorbereiten und lasse ausreichende Freiheit der Bewegung. Ein guter Grieche möge die ganze Ilias und statt der zwei oder drei Tragödien vier oder sechs lesen, bei der Lektüre der Platonischen Dialoge, etwa des Gorgias oder Phädon, werden viele an der Oberfläche hängen bleiben, einige aber bis zum Kern und philosophischem Gehalt vordringen. In derselben Versammlung sprach G. Uhlig (HG. 180) in der gleichen Richtung von speziellen eigenen Erfahrungen, die die Möglichkeit einer starken Ausdehnung altgriechischer Lektüre durch private Anstrengungen auch bei den bisherigen einheitlich organisierten obersten Klassen des Gymnasiums ergeben hätten. In einer Anmerkung zu diesem Vortrag erinnert er an seine Heidelberger Programmberichte über die dort von einzelnen Oberprimanern gewählte und genau kontrollierte griechische Privatlektüre und an die daran angeschlossenen freiwilligen Klassenvorträge und längeren Ausarbeitungen, die bei dem Schlußurteil über die Abiturienten in Betracht gezogen wurden (z. B. Geschichte, Dichtung und religiöser Glaube in Äschylus' Persern und dem 8. Buch des Herodot; Euripides' Hippolytos und Racines Phèdre; Euripides', Corneilles und Klingers Medea; Über den Kyklops und die Alkestis des Euripides; Aristophanes' Vögel und die Goethische Nachbildung; die Herrschaft der Dreißig nach Xenophon, Lysias und Diodor; Das Lob Athens in Isokrates' Panegyricus; Der Rechtsfall in der Leocratea und die politischen Ansichten des Redners; Quale Plato im-

perium populare, qualem tyrannidem in octavo de republica libro descri[illegible]serit, ita exponitur, ut simul Aristotelea earundem civitatis formaru[illegible] descriptio conferatur; Die Zustände zu Athen und Syrakus, welche Plato b[illegible] seiner Schilderung der Demokratie und Tyrannis zum Vorbild diente[illegible] Das Ende der sizilischen Expedition der Athener nach Thukydides, Diod[illegible] und Plutarch; Die athenischen Demagogen zur Zeit des peloponnesische[illegible] Krieges und zur Zeit des Demosthenes, nach Aristophanes' Rittern und D[illegible]mosthenischen Reden; Die grobe Karikatur der Sophistik in Aristophane[illegible] Wolken und die ironische Zeichnung derselben in Platos Protagoras; Ve[illegible]irrungen und Unsitten des kaiserlichen Rom, geschildert nach Lucian[illegible] Nigrinus und nach Horazischen Satiren; Redner, Philosophen und Schein[illegible]gelehrte zur Zeit der Antonine nach Lucian.

So gewinnt man immer wieder den Eindruck, daß der griechisch[illegible] Unterricht an sich fort und fort bei den Wissenden in hoher Achtung steh[illegible] und innerhalb des Organismus des Gymnasiums nicht gefährdet ist. Di[illegible] Frage ist nur, ob nicht doch in der Gunst der praktisch entscheidende[illegible] Kreise das Gymnasium mehr und mehr von den realistischen Lehran[illegible]stalten verdrängt wird und mit der Zahl der Gymnasien mehr und meh[illegible] auch die Bedeutung des griechischen Unterrichts schwindet. In diese[illegible] Beziehung mag tröstlich sein, worauf G. Uhlig bei der Generalversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Basel in seinem Überblick *übe[illegible] den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache* hinwies, daß Kaiser Wilhelm II., der für seine beiden ältesten Söhne keinen griechischen Unterricht angeordnet hat, dem Schulmann, unter dessen Aufsicht die Prinzen August Wilhelm und Oskar Griechisch gelernt haben, sein Bild mit eigenhändiger griechischer Unterschrift (mit einem Verse des Homer) geschenkt hat.

II. Lektüre.

1. Kanon.

In der Absicht, eine seinem Jb. XIX, VI, 40 von H. Ziemer besprochenen Buche *Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Klassikern* entsprechende Arbeit für die griechische Schullektüre zu liefern, hat Hugo Mužik die Schulnachrichten der deutschen und österreichischen Gymnasien für das Jahr 1901 auf die an ihnen gelesenen griechischen Schriftwerke hin durchgesehen. Was sich dabei Bemerkenswertes ergeben hat, wird unten erwähnt werden. Seine Zusammenstellungen aus Zeitschriften und Programmabhandlungen erstrecken sich auch auf Erörterungen des Unterrichtswertes der berücksichtigten Schriftwerke und ihrer Teile.

Auch die vorjährigen Besprechungen des Kanons beziehen sich vielfach indirekt oder direkt auf das *Lesebuch* von U. von Wilamowitz.

s wird durch das Urteil getroffen, das H. Stich in dem Artikel *Bedarf er Kanon der altsprachlichen Lektüre an den bayerischen humanistischen ymnasien einer Abänderung oder Ergänzung?* (BbG. S. 49—59) über as Buch von Kukula, Martinak und H. Schenkl *Der Kanon der altprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium*, Leipzig, Teubner 1906 . Jb. XXI, VI, 36) fällt. Er kennzeichnet die Richtung des Buches ahin, daß es sich darum handle, nicht mehr die Höhepunkte des klassichen Altertums allein, sondern die ganze Entwickelung der alten Kultur s Auge zu fassen, so daß beispielsweise auch Plutarch und Dio hrysostomos beizuziehen seien. Chrestomathien seien zu verwerfen.)ie Aufgabe der Schule sei gerade, aus der Zersplitterung des Interesses eraus zur Einheit zu führen, zum Großen, zum Typischen.

In einer Anzeige desselben Buches (ZöG. 458—471) wendet sich Ant. . Leclair noch entschiedener gegen v. Wilamowitz. Gegen die Lesebuchorm an sich hat er nichts einzuwenden, wie er denn auch die Platolektüre icht auf ganze Dialoge zu beschränken rät, sondern auf die Auswahl von Weißenfels empfehlend hinweist; für eine schlimme Verirrung aber hält r den Versuch, die Jugend z. B. in Erd- und Himmelskunde, Mathematik nd Mechanik, Medizin und Hygiene zu den griechischen Quellen zu führen; s sei eine Versündigung an der Jugend sowohl als an dem jetzigen Stande ler Wissenschaft; das menschliche Leben sei zu kurz für den Luxus, sich uf dem Wege zu einer modernen, allgemeinen Bildung auch mit dem Stammeln und Phantasieren der wissenschaftlichen Forschung bekannt u machen, noch dazu im Original! Auch für den auf seinem Gebiete lassischen Euklid gebe es am modernen Gymnasium keinen Platz, selbst bezüglich politischer Unterweisung auf Grund einer Aristoteles-Auswahl ege er schwere Bedenken. Zu den Leistungen der Antike greifen wir, meint er, mit vollem Rechte dort, wo wir aus den folgenden zwei Jahrtausenden nichts Wertvolleres bieten können oder wo es sich um ein ganz eigenrtiges Dokument menschlicher Kulturentwickelung handelt, wie bei Homer und Sophokles, Herodot und Thukydides, in gewissem Sinne bei Plato, Demosthenes und Euripides (S. 461). Vgl. Friedrich Ladek, ZöG. 932.

Auch die Berichte über das Thema *Wie kann den Schülern der höheren Schulen das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der Alten mehr als bisher erschlossen werden?*, über die Hachtmann in Quedlinburg berichtete (*Verhandlungen* 74, 12 ff.), waren dem *Lesebuch* im ganzen nicht günstig. Am entschiedensten wurde es von dem Referenten der Landesschule Pforta abgelehnt. Auch wer das ganze Buch gelesen und verstanden nabe, habe damit nur einzelne Abschnitte aus der griechischen Kultur ınd dem griechischen Geistesleben kennen gelernt, habe eine bunte Fülle verschiedenartiger Bilder an sich vorüberziehen sehen, aber keine einheitliche Anschauung erhalten. Erst eine ausführliche Erzählung der politischen und kulturellen Entwickelung der hellenistischen Zeit könnte ein

einigendes Band geben. Dadurch würde aber der griechische Unterrich
ein durch Mitteilung von Quellenschriften belebter Geschichtsunterrich
werden, und dieser würde sich obendrein, statt allgemeine Geschichte z
geben, vielfach an die Geschichte der einzelnen Fachwissenschaften ve
zetteln müssen. Von einer anderen Seite wurde gewünscht, daß auf Koste
der Anstalt zum Gebrauch beim Unterricht selbst oder zur Privatlektür
für die oberen Klassen eine genügende Anzahl von Exemplaren für di
Schülerbibliothek beschafft werden, um gelegentlich, etwa in Vertretungs
stunden, verwendet zu werden. (Vgl. Jb. XIX, 2.) In Quedlinburg ve
teidigte Geheimrat **Reinhardt** (*Verhandlungen* 74 S. 173) das *Lesebuc*
vor allem mit dem Hinweis darauf, daß es zeige, wie alle die großen Frage
der Gegenwart auch schon im Altertum erörtert worden seien. Wenn er abe
sagte, man müsse die Jugend zum wahren Verständnis des Strebens eine
Protagoras, der Sophisten, bringen und zeigen, wie furchtbar moder
die Figur eines Kallikles im Gorgias sei, so liegt gerade diese Aufgabe außer
halb des *Lesebuches*. Und wenn er weiterhin (S. 174) sagte, das Wichtigst
sei, daß der Lehrer ein persönliches Verhältnis zu dem Schriftsteller habe
weil er ihn nur dann der Jugend näher bringen könne, so ist dies eine wenig
angemessene Begründung der Aufforderung, mit dem *Lesebuch* von Wila
mowitz in Prima einen Versuch zu machen, statt sich in die großen Schrift
steller der ersten Blüte griechischer Literatur zu vertiefen. Auch i
Arnsberg trat bei der Verhandlung über die Thesen zur „*Behandlung de*
Realien beim Unterricht in den fremden Sprachen" **Reinhardt** gegen
Herwig, der in dem Leitsatz 4 c (*Verhandlungen* 76 S. 175), die Ab
lehnung jeder Lektüre, die nicht in das Zentrum, sondern zur Peripherie
des Volkstums führe, mit dem Hinweis auf den zweiten Teil des *Lese*
buchs erläutert hatte, für dieses ein. Auch die alexandrinische Zeit bedeute
einen Höhepunkt griechischer Kultur. Ihre Bedeutung für die Kultur
entwickelung der ganzen Menschheit, besonders der Römer, sei bisher in
Unterrichte zu wenig zu ihrem Rechte gekommen; dem wolle der zweit
Teil des Lesebuchs abhelfen. Die Versammlung nahm denn auch jener
Leitsatz nicht an (*Verhandlungen* 76 S. 180).

Aus eigenen Unterrichtserfahrungen heraus hat sich zu der Frag
C. **Hölk** geäußert in dem Aufsatz *Über die praktische Verwendung vo*
v. Wilamowitz' Griechischem Lesebuch, Monatsschr. S. 491 ff. Er hält den
Abschnitt über **Politik** als erste Einführung in das Lesebuch für besonder
wertvoll, empfiehlt aber mit **Aristoteles** anzufangen, dann **Thukydide**
und zuletzt **Polybios** folgen zu lassen. In diesem Abschnitt seien die sich
kreuzenden Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart zahlreich
und für die allgemeine Bildung des Schülers von außerordentlicher Be
deutung. Er berichtet dann weiter, wie er dem erwachten Verlangen
tiefer in das Lesebuch einzudringen, entgegengekommen sei. Viele Ab
schnitte des Lesebuchs mußten von der Klassenlektüre ausgeschlossen
werden. So übernahmen einzelne Schüler besondere Gebiete zur Bear-

beitung, berichteten in freiem Vortrag in der Klasse von dem Resultat ihrer Arbeit und trugen eine Übersetzung des betreffenden Abschnitts vor. In dem Vortrag sollte der Versuch gemacht werden, auseinanderzusetzen, welche Bedeutung der zu behandelnde Abschnitt für die Gegenwart habe; oder es sollte auch das geboten werden, was für das Verständnis des Abschnitts notwendige Voraussetzung ist; die Übersetzung sollte so vorbereitet sein, daß der Referent, auch wenn aus der Klasse Fragen an ihn gerichtet würden, darauf antworten könnte; der Rest der Stunde sollte der Diskussion gewidmet sein. Hölk berichtet über 9 Vorträge dieser Art nach den nachträglich eingeforderten Dispositionen und Inhaltsangaben. Sie schlossen sich alle dem ersten Teile des Lesebuchs an. Für eine solche Verwendung auch des zweiten Teils gibt er Winke.

Über die Verwendbarkeit des zweiten Teils der *Auswahl aus den griechischen Philosophen* von O. Weißenfels behält sich H. Gillischewski in der Anzeige des Buchs, ZGW. 543 ff., das Urteil vor, bis Berichte über etwaige Proben vorliegen. E. Grünwald hat (*Zur Homerlektüre*, ZGW. 497—502) gefunden, daß das Kapitel aus Aristoteles' Politik wie die aus dem Encheiridion und Mark Aurel das lebhafteste Interesse der Primaner erweckt haben (S. 500).

Die **Homer**lektüre als Pflichtlektüre will G. Vogrinz in einer Besprechung des schon oben S. 7 erwähnten Buches von Kukula, Martinak und Schenkl, Zf. d. Realschulw. XXXI 1906 S. 727—731, in Übereinstimmung mit Schenkl beschränkt sehen. Auch E. Grünwald möchte a. a. O. der Homerlektüre nur je eine Wochenstunde in Unter- und Oberprima oder bei zweistündigem Homerunterricht in Unterprima 14 tägige Kontrolle der Homerischen Privatlektüre in Oberprima zugestehen.

Ein Beitrag zur Auswahl der Homerlektüre nach ästhetischen Gesichtspunkten sind die frisch und lebendig gedachten und geschriebenen *Homer-Betrachtungen* von Paul Lehmann, dem Herausgeber der „Geschichten aus der Odyssee von Paul Lehmann-Schiller, mit vier mehrfarbigen Vollbildern und Tafeln. B. G. Teubner 1905", des Büchleins „Ganz olle Kamellen ut Ithaka. Geschichten ut de Odyssee von Paul Lehmann-Schiller. Ludwig Schlag, Stettin 1905" und der Geschichten aus Homers Ilias. Dem deutschen Volke und seiner Jugend erzählt von Paul Lehmann-Schiller. Mit 8 Zeichnungen von A. Kolb. B. G. Teubner 1908".

Nach Hugo Mužik wurden die homerischen Hymnen, Hesiod wie auch die Lyriker im Jahre 1901 auf deutschen und österreichischen Gymnasien nur ganz vereinzelt gelesen. Von **Hesiod** empfahl Schenkl und mit ihm Vogrinz einige Stücke zu lesen: die Schilderung der Weltalter: den Pandoramythus. Auf Stücke aus **Backchylides** und **Theokrit,** die Schenkl neben einer Auswahl aus den **Elegikern** empfohlen hatte, rät H. Stich a. a. O. zu verzichten. Dagegen meint dieser, daß die Schüler einige Stücke der Elegie kennen lernen müßten, wenn auch nur nebenher in den Geschichts-

stunden oder in Vertretungsstunden. Man könne sie dann griechisch diktieren oder an die Tafel schreiben lassen.

Von **Aischylos** empfiehlt Schenkl nur die Schilderung der Schlacht bei Salamis in den **Persern.** Von **Sophokles** sind nach Hugo Mužik im Jahre 1901 an deutschen und österreichischen Gymnasien nur die Trachinierinnen nicht, von **Euripides** die Iphigenie bei den Tauriern an 12, Medea an 9 Gymnasien, Alkestis, Bakchen und Hippolyt nur ganz vereinzelt gelesen worden. Auffallend ist das Urteil von A. Heintze in dem Aufsatz *Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin* (1846—49), NJ. 33 ff., über Sophokles' Philoktet, daß er nicht geeignet sei, ein jugendliches Gemüt recht zu begeistern.

Über **Xenophons Anabasis** bemerkt Friedrich Ladek (*Zur griech. und latein. Lektüre an unserem Gymnasium*, ZöG. 540 ff., 636 ff., 811 ff., 924 ff., 1003 ff., 1117 ff.) gegenüber den Stimmen, die Arrians Anabasis vorziehen möchten, Xenophon, der es durch Klugheit und Geschicklichkeit ohne Vorzug der Geburt zu einer führenden Stellung gebracht, stehe unseren Schülern mindestens ebenso nahe als Alexander, den sie aus dem doppelten Geschichtsunterricht und eventuell auch aus Curtius zur Genüge kennen lernten, und dessen Erfolge sie gerade aus dem Zug der Zehntausend leicht begriffen.

Von **Platon** sind nach Hugo Mužik im Jahre 1901 auf deutschen und österreichischen Gymnasien nur ganz vereinzelt gelesen worden: Hippias maior, Menon und Theaetet, mehr oder weniger häufig Apologie, Euthydem, Euthyphron, Gorgias, Kriton, Laches, Phaedon, Politeia (an 3 Anstalten), Protagoras, Symposion (an 6 Anstalten). H. F. Müller beantwortet (*Platon im humanistischen Gymnasium* (ZGW. 591—614) die Frage: Was soll und kann auf dem Gymnasium von Platon gelesen werden? so: „In Unterprima die **Apologie** und **Kriton,** in Oberprima **Phaidon** und **Protagoras** oder **Gorgias,**" möchte aber, nachdem er einmal damit nicht ungünstige Erfahrungen gemacht hat, auch das **Symposion** nicht ausschließen, wenn die Klasse danach sei, und gestatten, daß der Lehrer in Oberprima mit den Schülern nur die Hauptkapitel lese, die minder wichtigen selbst übersetze oder frei reproduziere und sachlich erläutere. — Vom **Protagoras** hat H. Gaumitz in der zweiten Auflage seiner *Präparation* (s. Jb. XVI 10) die Erklärung des Simonideischen Gerichts nicht mehr nur dem Inhalt nach angegeben, sondern in die Vorbereitung einbezogen. Daß Ludwig Martens *Die Platolektüre im Gymnasium* (Jb. XXI, 11) nur die Einleitung dieses Dialogs empfiehlt, tadelt G. Schneider in einer Anzeige jener Schrift, Monatsschr. S. 555 ff. Die erste Hälfte biete keine besonderen Schwierigkeiten und sei sehr wertvoll durch die kunstvolle Darstellung des Wesens der Sophistik und die lebensvolle Charakteristik des Protagoras. Ebenso tritt er gegen Martens dafür ein, den **Phaidon** ganz zu lesen. Die Beweise für die Unsterblichkeit der Seele seien allerdings für uns nicht stichhaltig, aber wohl geeignet,

diesen für den Menschen so wichtigen Gegenstand unserem wissenschaftlichen Denken näher zu bringen, und die wesentlichste Voraussetzung der Platonischen Beweise, der Glaube, daß unser Geist seinen Ursprung im Geist Gottes habe, werde von uns geteilt; die Lektüre dieses Dialogs sei das geeignetste Mittel, den Schülern das Verständnis der Platonischen Weltanschauung zu erschließen, und diene so in hervorragender Weise dazu, sie in das Geistesleben der Hellenen einzuführen. Nur müsse der Lehrer mit Lust und Liebe an die Aufgabe herangehen und der Inhalt des Dialogs ihm klar vor der Seele stehen. — Von **Gorgias** empfiehlt Schenkl c. 1 bis 36. — In der unten zu besprechenden Ausgabe von Platons Apologie und Krito hat B. Grimmelt unter 3. *Ausgewählte Abschnitte aus anderen Dialogen* nach den Vorgängen von von Bamberg, Ferdinand Rösiger und A. Th. Christ (s. Jb. XX, 9) außer Anfang und Schluß des Phaidon (p. 57 A—69 D und 115 A bis Ende) auch des Alkibiades Loblied auf Sokrates aus dem **Symposion** aufgenommen, darin von den Vorgängern abweichend, daß er auf die einleitende Szene 212 C bis 215 A εἰπόντος δὲ ταῦτα — καταριθμῆσαι und den Schluß von 223 A ἐξαίφνης an mit aufgenommen hat. Außerdem hat er, darin ohne Vorgänger, aus dem 2. und 3. Buche des **Staates** die auf die Erziehung der Dichter durch Musik und Gymnastik bezüglichen Abschnitte aufgenommen: 376 E bis 391 E und 403 C bis 410 A πέφανται. Georg Siefert meint a. a. O. 415, kein Schüler sollte das Gymnasium verlassen, ohne die beiden ersten Bücher im Urtexte gelesen und innerlich verarbeitet zu haben. Das ersetze gutenteils die heute so oft geforderte Bürgerkunde; denn hier könne politisches Denken gelernt werden, und das sei wertvoller als politischer Notizenkram. — Den **Gesetzen,** die Weißenfels in seiner *Auswahl* unberücksichtigt gelassen hat, möchte H. Gillischewski eine bescheidene Stelle in der Schule erobern durch den Aufsatz: *Können wir Platons „Gesetze“ in den Kanon unserer Gymnasiallektüre aufnehmen?* ZGW. 614—625. Er unterschreibt das Urteil Constantin Ritters über den allgemeinen Wert des Werkes (Vorwort zu *Platos Gesetze.* Teubner 1896), um dann zu erklären, daß er Buch 1, 3, 4, 5, Kap. 1—6 d. h. das προοίμιον im weitesten Sinne des Wortes, das nach Steinhart (Einleitung zu Platos Gesetzen, 1859) die ethische, geschichtliche und psychologische Grundlage der Gesetzgebung gibt, für außerordentlich geeignet halte, sie mit Primanern zu lesen, und die Hoffnung auszusprechen, daß er bald einmal mit einem dieser Bücher eine praktische Probe werde machen dürfen. Im weiteren weist er den didaktischen Wert der genannten Abschnitte im einzelnen nach.

Aus **Aristoteles'** Staat der Athener rät H. Stich, Stücke bei dem unvorbereiteten Übersetzen zu benutzen.

Von **Lysias,** dem Schenkl geneigt ist, sind nach Hugo Mužik im Jahre 1901 die Reden 2, 7, 12, 13, 15—17, 19, 21—25, 30—32 auf deutschen und österreichischen Gymnasien mehr oder weniger oft, **Isokrates** und **Lykurgos** nur ganz vereinzelt gelesen worden.



Des **Demosthenes,** von dem Schenkl nur die **Friedensrede** ganz und zur Ergänzung die Einnahme von Elatea aus der **Kranzrede** zu lesen empfiehlt, nimmt sich gegen diesen und gegen v. Wilamowitz *Kultur der Gegenwart* I, 8 S. 72 ff. H. Stich an. Er sei allerdings nicht Kost für Knaben, wohl aber für Jünglinge von 17 bis 20 Jahren eine gesunde Nahrung. Er setze politische Bildung voraus, vermittele sie aber auch. So seien die §§ 14—23 der Friedensrede eine vortreffliche Veranschaulichung des Wertes und des Unwertes von Bündnissen zwischen Staaten mit verschiedenen Lebensinteressen, seien in § 4 der I. olynth. Rede die Vorzüge und die Nachteile des absoluten Herrschertums treffend hervorgehoben und jede Rede ein kräftiger Weckruf zur Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten. H. Stich führt die Äußerung eines Offiziers an, daß von allen Autoren, die er auf dem Gymnasium kennen gelernt habe, Demosthenes ihn am nachhaltigsten ergriffen habe. Zwei größere oder drei kleinere Reden seien nötig, um die rechte Wirkung zu erzielen; die Erklärung dürfe nicht mattherzig und nicht zu kritisch sein. Die Schilderung des Eindrucks der Nachricht von der Einnahme Elateas rät er bei dem unvorbereiteten Übersetzen aus dem Griechischen zu benutzen. Auch Friedrich Ladek tritt aaO. S. 1009 ff. in längeren Erörterungen für Demosthenes ein. Wenn nur eine Rede gelesen werden dürfe, müsse dies nicht die Friedensrede, sondern die dritte philippische sein, die Leopold Eysert in einer noch zu erwähnenden Abhandlung die gewaltigste und ergreifendste Rede nennt, die aus dem Altertum auf uns gekommen ist (ZöG. 631). Über die **Kranzrede** in der Schullektüre denkt Ladek wie Ludwig Martens (Jb. XXI, 12). Als „lehrreich“ empfiehlt Vogrinz die Lektüre von drei Demosthenischen Reden.

Gegen die von Schenkl und Vogrinz befürwortete, nach Hugo Mužik nicht ungewöhnliche Lektüre von **Arrians** Anabasis macht aaO. S. 1118 Friedrich Ladek vor allem geltend, daß ihre Sprache eine imitierte, künstlich gemachte sei, die am wenigsten im Anfang des griechischen Schulunterrichts, neben Xenophon, am Platze sei.

Für **Plutarchs Biographien** nimmt, um ihres veredelnden Einflusses auf die studierende Jugend willen, einen Platz in der Schullektüre Jakob Simon in Anspruch im Vorwort zu seiner Ausgabe der Lebensbeschreibung des Aristeides. Auch Schenkl und Vogrinz wünschen, daß zwei oder drei Biographien gelesen werden. Nach Hugo Mužiks Feststellungen würden in Betracht kommen: Agesilaos, Alkibiades, Alexander, Cäsar, Cicero, Coriolan, Gracchus, Perikles, Philopoemen und Themistokles.

Daß **Lukians** Traum und Charon gern gelesen werden, darf daraus geschlossen werden, daß die Schulausgabe dieser Schriften von Franz Pichlmayr nach zwei Jahren in zweiter Auflage erscheinen mußte.

Die Gesamtheit der Schüler, **Mark Aurel** aus den Auszügen bei von Wilamowitz oder Weißenfels kennen zu lernen, werde sich, meint Ludwig Martens in einer Anzeige von Jvo Bruns *Vorträge und Aufsätze*

Monatsschr. S. 400, nicht Zeit finden; aber mit einem kleineren Kreise von Schülern, die nicht nur das Examen bestehen wollen, diese Auszüge durchzuarbeiten, sei eine der lohnendsten Aufgaben.

Dions Κυνηγετικός nennt Georg Siefert a. a. O. S. 414 ein wahres Prachtstück, das er gern der Schule gewonnen sähe. Er weist auf die ausgezeichnete Würdigung dieser „utopischen Tendenzdichtung" bei v. Arnim, Leben und Werke des Dio von Prusa, 493 ff., hin. H. Stich lehnt sie ab, weil der eigentümliche Reiz dieser Idylle, der auf dem Gegensatz des einfachen Hirten- und Jägerlebens zu der Überkultur und Dekadence der städtischen Bevölkerung beruhe, für 15 jährige Knaben — Kaviar sei.

2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathien und Präparationen.

In neuer Auflage erschienen:

Homers Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von K. Fr. Ameis. 1. Band 3. Heft. Gesang VII—IX. Bearbeitet von C. Hentze. 5. berichtigte Auflage; *Homers Ilias.* Schulausgabe von Paul Cauer. I. und II. Teil. Zweiter Abdruck der zweiten berichtigten und durch Beigaben vermehrten Auflage; *Die Gedichte Homers.* Erster Teil: Die Odyssee. Bearbeitet von Oskar Henke. Text II: Buch 13—24. Mit einer Karte. 4. Auflage; *Griechische Lyriker* in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von Alfred Biese. 2. Teil: Einleitung und Erläuterungen. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage (zweiter Abdruck) 1906; *Sophokles' Oidipus Tyrannos* von Friedrich Schubert. Dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage von Ludwig Hüter. Mit 11 Abbildungen; *Herodotos.* Für den Schulgebrauch erklärt von K. Abicht. Dritter Band. Buch V und VI. Vierte, verbesserte Auflage. 1906; *Herodot.* Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von August Scheindler. 1. Teil: Text. Mit 1 Titelbilde und 5 Karten. Zweite durchgesehene Auflage in neuer Rechtschreibung. 1906; *Thukydides.* Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Christian Harder. Zweiter Teil: Schülerkommentar. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage; *Thukydides.* Für den Schulgebrauch erklärt von Gottfried Boehme. Von der vierten Auflage an bearbeitet ven Simon Widmann. 6. Bändchen: Buch VI. Sechste, gänzlich umgearbeitete Auflage. 1906; *Xenophons Anabasis.* Für den Schulgebrauch erklärt von Ferdinand Vollbrecht. Erstes Bändchen: Buch I und II. Mit einem durch Holzschnitte und zwei Figurentafeln erläuterten Exkurse über das Heerwesen der Söldner und mit einer Übersichtskarte. Zehnte verbesserte Auflage, besorgt von Wilhelm Vollbrecht; — Drittes Bändchen. Buch V—VII. Achte verbesserte Auflage, besorgt von Wilhelm Vollbrecht; *Xenophons Anabasis in Auswahl.* Herausgegeben von Friedrich Gustav Sorof. Text. Mit einer Karte

und vier Skizzen. Sechste Auflage; — *Dasselbe.* Ausgabe B mit Einleitung; *Xenophons Anabasis.* Für den Schulgebrauch in verkürzter Form herausgegeben von Joseph Werra. Kommentar, bearbeitet von Heinrich Tebbe. 2. Auflage; *Lucian aus Samosata, Traum und Charon.* Ausgabe für den Schulgebrauch von Franz Pichlmayr. 2. Auflage

Für italienische Gymnasien ist die verkürzte Odysseeausgabe von A. Th. Christ (Jb. XIX, 4, 12) neu herausgegeben unter dem Titel *Odissea di Omero.* Edizione abbreviata di A. Th. Christ. Adattata ai ginnasi italiani sulla IV edizione tedesca da Leonardo Leveghi. Der Text ist wieder abgedruckt, das Namenverzeichnis, der Anhang, der „Inhalt der Odyssee" und S. XIV—XVIII der Einleitung sind übersetzt.

Hüter hat nun auch den *König Oidipus* in der Weise bearbeitet, die Jb. XVIII, 15 f. bei der Besprechung der Antigoneausgabe geschildert worden ist. Die Vorbemerkungen zu dem vorliegenden Stück bilden hier einen besonders wertvollen Teil der sehr schätzenswerten Einleitung (XXXVIII—LXI).

Der Kommentar zu der Thukydidesauswahl von Christian Harder ist nicht bloß um die Erklärungen zu den neu hinzugekommenen Textabschnitten (s. Jb. XX, 8, 13), sondern auch durch andere Zusätze vermehrt.

Simon Widmann hat in seine nach wie vor dem Bedürfnis der Schüler entsprechenden Anmerkungen doch gemäß dem Charakter dieser Teubnerschen Schulausgaben auch textkritische Auseinandersetzungen aufgenommen.

Das dritte Bändchen der Vollbrechtschen Xenophonausgabe bringt die Bücher V—VII zum ersten Male in der Bearbeitung von Wilhelm Vollbrecht; die 10. Auflage des ersten Bändchens ist die erste nach dem Tode des Vaters Ferdinand Vollbrecht. Wie dieses ist jenes im Text wesentlich nach Gemoll (1906) gestaltet. Die Abweichungen von ihm sind in den Vorworten zusammengestellt. Wilhelm Vollbrecht hat bei der Verbesserung sein Augenmerk namentlich auch auf die Sachen gerichtet, insbesondere den Exkurs über das Heerwesen und die geographischen Dinge. Er konnte sich mehrfach auf seine Abhandlung *Über den Wert von Xenophons Anabasis als Geschichtsquelle* in der der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg dargebrachten Festschrift des Lehrerkollegiums des Königlichen Christianeums zu Altona (1905) beziehen.

Neu sind:

Sophokles' Aias. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ludwig Schunck. Mit 5 Abbildungen (1906), *Elektra* (1906), dazu Kommentar, bearbeitet von Ludwig Schunck, *Oedipus auf Kolonos*, dazu Kommentar; *Euripides' Phönissen.* Zum Gebrauche der Schüler bearbeitet von Christian Muff. Text und Kommentar (1906); *Ausgewählte Tragödien des Euripides.* Für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein. VI. Bändchen: Elektra (1906), VII. Bändchen: Orestes (1906); *Euripides Helena.* Mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein; *Platos Apologie und*

Krito nebst Abschnitten aus Phaedo, Symposion, Staat. Für den Schulgebrauch herausgegeben von B. Grimmelt; *Plutarchos' Biographie des Aristeides.* Herausgegeben und erklärt von Jakob Simon. Textheft (mit einer Karte) und Einleitung und Kommentar.

Von diesen Ausgaben unterscheidet sich die Helenaausgabe nur im Titel, nicht in der Art und Einrichtung von dem 6. und 7. Bändchen der „Ausgewählten Tragödien", denen sie sich in der Oster-Ausgabe 1908 des Verzeichnisses der Ausgaben griechischer und lateinischer Schulschriftsteller als 8. Bändchen anreiht. Die wissenschaftliche Tüchtigkeit dieser Weckleinschen Ausgaben ist ebenso anerkannt wie die Zweckmäßigkeit der Muffschen Tragödienausgaben zum Gebrauch der Schüler (vgl. über die Euripidesausgaben Jb. XVIII, 18; XIX, 14 f.).

Mit diesen haben in der ganzen Anlage die Schunckschen Ausgaben die Wiederholung einer Einleitung in das griechische Drama vor jedem Stück, der dann jedesmal eine Einführung in dieses folgt, und den einzelnen Abschnitten der Tragödien vorausgeschickte deutsche Inhaltsangaben gemeinsam. Dagegen gehen den Chorliedern nicht wie bei Muff metrische Schemata voraus. Dafür sind, abgesehen von den Anapästen, in den einzelnen Versen die Hebungen durch Punkte bezeichnet und sind am Schluß nach einer Art Grundriß der Metrik — „Metrische Bemerkungen" auf vier Seiten — die Metra des ganzen Stücks in Übersicht gebracht. Senkrechte Striche am Rande bezeichnen Stellen, die ihres sententiösen Charakters wegen auswendig gelernt zu werden verdienen. Wie die Schunckschen Ausgaben dies mit den Conradtschen gemein haben, so mit den Schubert-Hüterschen den Schmuck der Abbildung der Lateranischen Sophoklesstatue vor dem Titelblatt. Angehängt sind Abbildungen des Dionysostheaters in Athen und der Theater in Epidauros und in Aspendos. Die Kommentare sind den Muffschen sehr ähnlich gehalten und verdanken diesen manches.

Simon handelt in der Einleitung ebenso wohlunterrichtet als an mutend von der Heimat, dem Lebensgang und der schriftstellerischen Tätigkeit Plutarchs und von seinen Parallelbiographien. Dem Kommentar, der die Sachen und die sprachlichen Eigentümlichkeiten gleichmäßig berücksichtigt und auch an dem Inhalt historische Kritik zu üben nicht unterläßt, folgt S. 58—78 ein Wörter- und S. 79—81 ein Namenverzeichnis, das außer den Namen nur die Fundorte enthält. Er wird, wie der Verf. wünscht, dazu beitragen, das Interesse für die Biographien Plutarchs bei der „studierenden Jugend" zu wecken und zu fördern.

Der *Schülerkommentar zu Demosthenes acht Staatsreden* von Anton Baran ist (1906) in dritter verbesserter Auflage erschienen. Er zählt jetzt nur noch 92 gegen früher 168 Seiten. Weggefallen ist die ganze Einleitung (S. 1—49), die durch die fünfte Auflage von Karl Wotkes Demosthenes' ausgewählten Reden (Jb. V 8 ff.) überflüssig geworden war. Der eigentliche Kommentar aber ist inhaltlich keineswegs gekürzt, sondern

nur enger zusammengedruckt. Er kommt dem Bedürfnis des Schüler weit mehr entgegen und bietet ihm unter anderem statt der Hinweisungen auf Curtius-v. Hartel unmittelbare grammatische Belehrungen.

Unverändert neu erschienen ist das siebente Heft des *Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis* (s. Jb. IV, 1 ff.; V, 20).

Von Krafft und Ranke's *Präparationen für die Schullektüre*, sind Heft 13 Präparation zu Homers Odyssee Buch X; XI (Ausw.); XII von Jul. Alb. Ranke, neubearbeitet von M. Krafft, in 6. und 7. Auflage, Heft 7 und 67 Präparation zu Herodot Buch V und VI (Ausw.) und Buch VII (Ausw.) von H. Schmitt in zweiter Auflage und Heft 51 Präparation zu Platons Protagoras von H. Gaumitz in zweiter, verbesserter Auflage erschienen. Gleichfalls in zweiter Auflage erschienen im Verlag von F. A. Perthes *Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee zum Auswendiglernen gruppiert nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen* von K. Ed. Schmidt 3. Heft: III. Gesang, und *Vokabeln und Phrasen zu Xenophons Hellenika für den Gebrauch zu allen Ausgaben eingerichtet* von M. E. Grundmann 1. Heft: Buch I.

Eine Fortsetzung (s. Jb. XX, 16) ist: K. Ed. Schmidt, *Vokabeln und Phrasen zu Homers Ilias zum Auswendiglernen gruppiert nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen*, 2. Heft: II. Gesang.

Neu ist die *Präparation zu Homers Odyssee nach der gekürzten Ausgabe von Bach* 1. Teil: Gesang I—XII und 2. Teil: Gesang XIII—XXIV.

Bachs Präparation teilt mit denen von K. Ed. Schmidt die vokabelheftartige Anordnung. M. Krafft hat den anerkannten Vorzug der Krafft-Rankeschen Homerpräparationen, daß sie das etymologische Verständnis der homerischen Sprache zu fördern sich zur besonderen Aufgabe gemacht haben, noch weiter gepflegt.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Den Lektüreunterricht nach allen Seiten zu fördern, ist die Absicht der schon mehrfach erwähnten mühevollen bibliographischen Arbeit von Hugo Mužik, der seine *Lehrbehelfe* folgendermaßen angeordnet hat: A. nach der formalen Seite: 1. Biographie; 2. Würdigung des Autors; 3. Schriften über seinen Sprachgebrauch; 4. Aufsätze über methodische Behandlung; 5. Übersetzungen. B. nach der realen Seite: 1. Werke, die die Realien in den einzelnen Klassikern behandeln; 2. Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht. Der zweite Teil, die *Anschauungsbehelfe*, verweist auf die Zusammenstellung der Schriften, die sich mit der Verwertung der Realien, der Archäologie und Kunst im Gymnasialunterrichte beschäftigen, Bilderwerke, Wandtafeln, Modelle usw. in den Anschauungsbehelfen zu den lateinischen Klassikern (s. Jb. XIX, VI, 40) und beschränkt sich seinerseits auf ein alphabetisches „Verzeichnis der Begriffe, die sich

durch ein Bild veranschaulichen lassen" mit Angabe der leicht zugänglichen Bilderwerke, aus denen ein Bild herangezogen werden kann.

Berechtigung und Zweckmäßigkeit des Gebrauchs von *Schülerpräparationen* wird immer wieder erörtert. In ihrer Begünstigung ist wohl das Gymnasium in Waldenburg am weitesten gegangen, das sie nicht nur in den mittleren, sondern auch in den oberen Klassen förmlich als Schulbuch eingeführt und an Stelle der schriftlichen Präparationen der Schüler gesetzt hat. Der Direktor hat nach seinem ausführlichen Gutachten für die 13. Direktoren-Versammlung der Provinz Schlesien (1905) mit diesem Mittel gegen die gedruckten Übersetzungen und zur Rettung der alten Sprachen gegen den Ansturm des modernen Geistes bis jetzt keine schlechten Erfahrungen gemacht (*Verhandl.* 70 S. 14). Bei der Debatte gab Pflug den Vorbereitungen von Krafft und Ranke vor den bei B. G. Teubner erschienenen den Vorzug, weil jene dem Schüler mehr selbständige Arbeit zumuteten (ebenda S. 168). Die Versammlung erklärte die Frage, ob auf der Mittelstufe gedruckte Präparationen zu verbieten, zu gestatten oder einzuführen seien, für noch nicht spruchreif; es empfehle sich, darüber weitere Erfahrungen zu sammeln; jedenfalls dürften sie in die Unterrichtsstunden nicht mitgebracht werden (ebenda S. 175). — Auf der 13. Posener Direktoren-Versammlung wurde auf der einen Seite gegen Schülerpräparationen geltend gemacht, daß sie nur für die Dauer der Arbeitszeit, nicht aber für die geistige Weiterbildung des Schülers eine Hilfe seien, vielmehr die Oberflächlichkeit förderten. Höchstens dürfe eine einheitliche Präparation unter genauer Kontrolle des Lehrers benutzt werden, sei es obligatorisch oder sei es fakultativ. Von anderer Seite wurde der Nutzen guter Präparationen anerkannt, die keine Konstruktionen, sondern nur Vokabeln auf etymologischer Grundlage enthielten. Es fehlte auch nicht an weitergehender Befürwortung. Wundrack, dessen Leitsätze für Xenophon in O III und Homer in U II gedruckte Vokabularien oder auf lexikalische Hilfe sich beschränkende und für Sophokles „zweckmäßig eingerichtete" Präparationen gefordert hatte (*Verhandl.* 77 S. 112), machte bei der Verhandlung als Vorteile der Benutzung von Schülerpräparationen, die die Erziehung der Schüler zu selbständiger Arbeit nicht ausschließen solle, Zeitgewinn und das Vermögen geltend, besser in den Inhalt des Pensums einzudringen; auch der Lehrer könne an der Hand des gebotenen Vokabelschatzes leichter Repetitionen der Vokabeln vornehmen und, in formaler Hinsicht entlastet, mehr auf den Inhalt eingehen, so daß der Schüler einen tieferen Einblick in das Kulturleben der antiken Völker erhalte; Fachgenossen von Ruf, frühere Gegner, hätten daher ihren Widerspruch zurückgenommen, der darin wurzelte, daß die Schülerpräparationen oft nur sehr mechanisch unterstützten. Ferner wurde die Zulassung von Schülerpräparationen als unerläßliches Rettungsmittel für das in seiner Existenz bedrohte Griechisch bezeichnet, Homer auf der Anfangsstufe und Sophokles, auch Herodot ohne gedruckte Schülerpräparationen zu lesen

für fast unmöglich erklärt, während sie für Xenophon und selbst Thuky-
dides für überflüssig erachtet wurden. GR. Matthias gab zu, daß man d
starken Benutzung der gedruckten Übersetzungen durch Darbietung gut
Schülerpräparationen steuern könne; am richtigsten aber sei es, die Übe
setzung des neu aufgegebenen Pensums schon in der Stunde vorzubereite
wogegen freilich eingewendet wurde, daß eine kurze Vorbereitung a
Ende der Stunde seitens des Lehrers nicht viel nütze, weil dann der Schül
gewöhnlich schon abgespannt sei und nicht genügend folgen könne. De
halb wurde *Beseitigung der häuslichen Präparation* verlangt; es müsse nu
extemporiert und dadurch dem Unwesen der gedruckten Übersetzunge
ein Ende bereitet werden. Zu einer Abstimmung kam es bei dieser Ve
sammlung nicht (*Verhandl.* 77 S. 122 f.).

Sehr entschieden fordert auch Adolf Busse in dem Aufsatz *Die B
wegungsfreiheit in den Oberklassen*, ZGW. 294, daß man in den Lektür
stunden nur extemporieren lasse. Ganz so weit gingen Eskuche in Stetti
(*Verhandl.* 75 S. 105) und GR. Reinhardt in Arnsberg (*Verhandl.* 7
S. 169) nicht. Jener berichtete von seinen Erfahrungen mit dem Versuche
nach Art der philologischen Proseminare jedesmal nur einen Schüler mi
der Vorbereitung zu betrauen und nur das Durchgearbeitete von alle
Schülern zu verlangen. Dieser empfahl, zu Hause nur wenig, das Wenig
aber genau vorbereiten zu lassen und dann in der Klasse mit der Über
setzung weiterzugehen. Der Lehrer solle zunächst selbst langsam, kla
und deutlich mit richtiger Betonung vorlesen und dadurch ein Bild de
Satzes geben und in der nun eintretenden Pause den Schülern die vo
ihnen als unbekannt bezeichneten Wörter und Wendungen mitteilen. I
der Regel werde man dann in einem Zuge eine glatte und flotte Über-
setzung erhalten. Auf diese Weise werde die Fähigkeit der Schüler im
unvorbereiteten Übersetzen am sichersten gesteigert.

Den Wert häufigerer schriftlicher Übersetzungen aus dem Griechi-
schen ins Deutsche hebt besonders Leopold Eysert (*Grammatik und
schriftliche Arbeiten aus dem Griechischen im Obergymnasium*, ZöG. 628—636)
hervor. Den fremdsprachlichen Text zu erfassen, befähige nicht sowohl
sichere Beherrschung aller Formen und Regeln als der Besitz eines reichen
Wortschatzes und die durch intensives wie extensives Lesen geweckte und
geschulte Fähigkeit, nicht bloß ein einzelnes Satzgefüge zu überblicken,
sondern auch der logischen Entwickelung ganzer Gedankenreihen nach-
zugehen. Hierin selbständig zu werden, böten den Schülern jene schrift-
lichen Arbeiten beste Gelegenheit und einen kräftigen Antrieb zu dem
Entschluß, im laufenden Lektüreunterricht auf unerlaubte Hilfsmittel zu
verzichten, durch eigenes Bemühen in den Autor einzudringen, sich in
diesen einzuleben und besonders einen ausreichenden Wortschatz zu er-
werben. Für eine engere Verbindung solcher schriftlichen Übersetzungen
mit dem jeweiligen Lektürepensum der Klasse hat im Anschluß an das
Jb. XXI, VII 22 Berichtete H. Gillischewski in dem Aufsatz *Die*

griechische Klassenlektüre und das Skriptum (LL. 410 ff. = 93, 58 ff.) weitere Vorschläge vorgelegt. Diesmal hat er als statarische Lektüre die ersten 34 Kapitel des zweiten Buchs des Thukydides angesetzt, die er mit einer Oberprima gelesen hatte, nachdem in demselben Quartal schon Thuk. I 1 bis 23 behandelt waren. Er empfiehlt Thukydides I 101. 114. 115, 1. II 95. VIII 60, 84, Ps. — Demosthenes κατὰ Νεαίρας 1377—1379, ἐπιτάφιος 1, 2, Lysias ἐπιτάφιος 79—81, Plut. Pericles 13, 33, 10 ff., 35, Isokrates Helena 35 ff., endlich, obwohl er aus guten Gründen im allgemeinen nicht geneigt ist, Dichterstellen zu solchen schriftlichen Stegreifleistungen vorzulegen, Euripides Hiketiden 429—446. In zweiter Linie weist er auf den Menexenos und auf den ἐπιτάφιος des Hyperides sowie auf Plutarch Kimon 16 hin. Über die Bedeutung der empfohlenen Stücke, auf die vor dem Diktat oder vor der Musterübersetzung hinzuweisen wäre, und über vorher zu hebende Schwierigkeiten macht er wertvolle Bemerkungen.

Unter allen Umständen bleibt die Aneignung eines festen Vokabelschatzes eine unerläßliche Forderung nicht so sehr des grammatischen als des Lektüreunterrichts. Unter diesem Gesichtspunkt empfahl auf dem Ersten Rheinischen Philologentage in Köln Ruppersberg beim Abfragen der Vokabeln von Anfang an im allgemeinen nach den deutschen Bedeutungen zu fragen (NJ. 571). Eben dies befürwortet Gustav Erdenberger aaO. für die nach Kapiteln oder Versen geordneten Verzeichnisse wirklich fremder Wörter, die den Schülern statt weitläufiger Kommentare in die Hand gegeben, nach ihrer Abstammung erklärt und dann von ihnen auswendig gelernt werden sollen.

Daß die Erklärung von elementaren grammatischen Bemerkungen möglichst entlastet werden sollen, haben G. Uhlig (HG. 90) und in Quedlinburg GR. Reinhardt (*Verhandl.* 74 S. 173) von neuem betont. Zur ästhetischen Erklärung Homers lieferten Beiträge Gustav Hundt in dem Aufsatz *Homers Kunst der Darstellung am XIII. Gesange seiner Odyssee gewürdigt* (ZG. 442—451) und Franz Stürmer, *Zur Odyssee* I, 1—95 (LL. 31—60). Dieser legt besonderen Wert auf inhaltliche Vorbesprechungen der einzelnen Abschnitte, die er in Fragen und Antworten vorführt. Die Schüler sollen selbst eine Szene aus der anderen entwickelnd das Gedicht unter Leitung und mit Hilfe des Lehrers entstehen lassen. Es stehe fest, daß die Schüler solchen Gesprächen viel Interesse entgegenbringen. Zu tieferem Verständnis der Homerischen Gleichnisse leitet die meisterhafte ästhetische Abhandlung an, mit der Theodor Plüß seinen Beitrag zu der Baseler Festschrift zur 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner geliefert hat: *Das Gleichnis in erzählender Dichtung. Ein Problem für Philologen und Schulmänner.* Er bestreitet die Meinung, daß das epische Gleichnis seinem Wesen nach malerisch anschaulich sei und irgend welches Anschaulichkeitsbedürfnis befriedige, und weist nicht bloß aus Homer nach, daß es Darstellung, nicht Anschauung ausdrücke und daraus entspringe, daß der Erzähler

die allgemeine Darstellung eines Hauptvorgangs besonders lebendig u
als bedeutungsvoll empfindet. Sie dränge dann zu einem besonde
Ausdruck und nötige, wenn ein direkter Ausdruck in eigentlichen Wor
unmöglich oder ungenügend wäre, zu dem äußeren Ausdruck ei
assoziierten Vorstellung. Inhaltliche Analysen platonischer Dial
(Apologie, Kriton, Protagoras) gab H. F. Müller in dem Aufsatz *Pla
im humanistischen Gymnasium*, ZG. 592—614.

Für die Sacherklärung wurde in den Berichten für Quedlinburg me
fach ein Schulbuch gefordert, das in knapper, anregender Form das N
wendigste und Wesentlichste aus dem Leben und den Einrichtungen
Alten gebe. Der Berichterstatter Hachtmann bemerkte dazu, daß
Anhalt schon seit längerer Zeit diesem Zwecke Wohlrabs Altklassisc
Realien dienen (*Verhandl.* 74 S. 15). Einen kurz gefaßten Leitfaden
Altertümer oder ein ähnliches Reallexikon riet auf der Posener Direktore
Versammlung Wundrack den Schülern der Oberklassen zu empfehl
(*Verhandl.* 77 S. 112). Daß die durch Abbildungen zu veranschaulichend
Altertümer nicht zu überschätzen, vielmehr das Ethische zu betonen s
haben Urban und Muff in Quedlinburg betont (*Verhandl.* 74 S. 171 f
Ebenda wurde der Satz angenommen: „Die Bedeutung der altklassisch
Literatur für die Kultur unseres Volkes in Vergangenheit und Gegenwa
ist hervorzuheben, so oft die Gelegenheit sich dazu bietet" (S. 49, 17
vgl. S. 15).

Gegen eine Übertreibung der Forderung einer Art von Musterübe
setzung wendete sich der Rendsburger Einzelbericht über die Frage „*W
durch läßt sich größere Freiheit der Arbeiten in der Prima ermöglichen?*
(*Verhandl.* 73 S. 201). Eine minutiös feine Übersetzungsform sei nicht a
der Gipfel der Schulleistung anzusehen. Es komme darauf an, sich in de
Schriftsteller einzulesen. Das Streben aber nach einer möglichst gute
Übersetzung lasse nur ein langsames, dem Umfange nach beschränkte
Lesen zu.

Daß die griechische Privatlektüre Fortschritte macht, wo sie in freie
Vereinigungen von Schülern geübt wird, trat hier und da zutage. In Greifen
berg und am Wilmersdorfer Bismarckgymnasium bildeten sich zu diese
Zweck Kränzchen. Dort wurden griechische Lyriker, hier unter Leitun
eines Oberlehrers griechische Dramen, besonders von Euripides gelese
(*Verhandl.* 75 S. 29 f.). Puls empfahl in Itzehoe für freie Privatlektür
Lysias, Plutarch und Lukian (*Verhandl.* 73 S. 213).

Gute Übersetzungen sind in den Berichten für Quedlinburg sowoh
zur Ergänzung der Originallektüre (Aischylos, Euripides, Aristophanes)
als um am Schluß einer Originallektüre einen Überblick über das Ganz
und einen bleibenden einheitlichen Eindruck zu erleichtern (*Verhandl.* 7
S. 16) empfohlen worden. Das letztere wurde von der Versammlung aus
drücklich anerkannt (ebenda S. 180).

Auch für Schüleraufführungen antiker Dramen zur Belebung de

Interesses für das klassische Altertum wurden namentlich auch von GR. Reinhardt gute deutsche Übersetzungen empfohlen, wie wir sie jetzt von v. Wilamowitz haben (*Verhandl.* 74 S. 181).

III. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In 26. durchgesehener Auflage erschien *Curtius-v. Hartel Griechische Schulgrammatik*, bearbeitet von Florian Weigel; in zehnter durchgesehener Auflage *Homerische Formen*, zusammengestellt von Albert von Bamberg = Griechische Schulgrammatik von Albert von Bamberg III; in achter Auflage *Griechische Schulgrammatik* von Bernhard Gerth; in vierter *Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik*, bearbeitet von F. Hahne; in zweiter vermehrter und verbesserter Auflage *Griechischer Anfangsunterricht im Anschluß an Xenophons Anabasis (Xenophon-Grammatik)* 1. Teil.

Gerths Griechische Schulgrammatik zählt jetzt 204 gegen früher 247 Seiten, hat aber eine Verminderung des Inhalts nicht erfahren, sondern nur vielfache Anwendung kleinerer Schrift, unter anderm auch, wo entbehrliche Besonderheiten nicht geradezu gestrichen werden sollten, und Raum sparende andere Anordnung. Erhebliche sachliche Änderungen sind auch diesmal nicht vorgenommen.

Noch weniger verändert ist die griechische Schulgrammatik von Curtius-v. Hartel. Auch die schon Jb. XVIII, 28 gerügten aktiven Plusquamperfektformen sind wie in der 25. Auflage stehen geblieben, während der Herausgeber Florian Weigel in seiner *Kurzgefaßten griechischen Schulgrammatik* im Paradigma das Richtige wenigstens durch Einklammerung des ι andeutet. Diese ist nunmehr mit Ministerialerlaß als allgemein zulässig erklärt worden. Die neue Ausgabe zeigt aber gegen die erste mancherlei Änderungen. Gefallen ist die ganze Wortbildungslehre (§§ 135—140), ebenso die Übersicht über die Konstruktion der Hauptsätze (§ 204), dann die allgemeinen Vorbemerkungen zu den Kasus und den Gebrauch der Modi. Auch im einzelnen ist die Fassung gekürzt oder sonst verbessert, die Anordnung verändert (zB. §§ 92, 93 Flexion der VV. contracta in den Formen des Präsensstammes, jetzt §§ 83, 84), die äußere Ausstattung des Buches durch festeres Papier und zweckmäßige Unterscheidung der Schriftarten gehoben.

F. Hahne hat die bisher getrennten Teile seiner Kurzgefaßten Schulgrammatik in einem stattlichen Bande mit fortlaufenden Seitenzahlen, aber besonderer Paragraphenzählung vereinigt, trotzdem aber aus praktischen Gründen dem ersten Teil „Hauptregeln der griechischen Syntax für Tertia“ (S. 115—122) neu hinzugefügt. Sein Streben war im einzelnen auf weitere Kürzungen gerichtet. Es sind seltenere Erscheinungen gestrichen, in der Syntax die Zahl der Beispiele vermindert. Selten ist wie in § 71 der Syntax Neues hinzugefügt.

Der Bericht über die erste Auflage von Przygodes und Engelmann
„Xenophon-Grammatik“ schloß mit der Erwartung, daß das aus der Prax
hervorgegangene Buch auch aus der Praxis heraus verbessert und ergän
werde (Jb. XIX, 34). Das ist bereits geschehen, teils im Sinne einzeln
sachlicher Berichtigungen und Zufügungen wie der um der späteren E
klärungen nötigen Angaben über „ehemalige Laute“, teils und vor alle
durch zweckmäßige Anwendung typographischer Mittel, indem z. B., was a
Regel gemerkt werden soll, durch ein vorgesetztes fettes R. oder durch fett
Überschrift deutlich gekennzeichnet ist. Der ganzen Anlage gemäß sin
die Cardinalia und Ordinalia jetzt erst einzeln, wo sie eben im Text be
gegneten, angeführt und erst am Schluß des ersten Teils der „Gramma
tischen Zusammenstellung“ vor den Zahladverbien vollständig zusammen
gestellt. Neu hinzugekommen sind die „Vokabeln“ in der Reihenfolg
ihres Vorkommens in dem ersten Buch der Anabasis (S. 95—116) un
ein griechisch-deutsches „Alphabetisches Verzeichnis“ derselben Wörte
(S. 161—176). Die gleichfalls völlig neuen „Übungssätze“ (S. 117—119
sollen der Freiheit des einzelnen Lehrers nicht vorgreifen, aber zeigen
wie die Herausgeber sich die Umgestaltung des griechischen Textes fü
das Übersetzen aus dem Deutschen denken.

Nicht als ein Lehrbuch bietet sich die *Griechische Lautlehre auf ety-
mologischer Grundlage* von Franz Stürmer an; die 99 Paragraphen au
25 Seiten sollen nur den Versuch einer solchen kurzen griechischen Laut-
lehre zeigen und wollen dafür wirken, daß die Schulgrammatiken die Laut-
lehre in ausgedehnterem Umfange und in wissenschaftlicherer Form auf-
nehmen, wie denn der Verf. in der Schrift *Die Etymologie im Sprachunterrich
der höheren Schulen* auch die Wörterverzeichnisse der Übungsbücher ety-
mologisch einzurichten empfohlen hat.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In 21. Auflage erschien das *Griechische Elementarbuch* von Karl
Schenkl. *Im Anschlusse an die 26. Auflage der griechischen Schulgram-
matik von Curtius-v. Hartel sowie an die erste Auflage der kurzgefaßten
Ausgabe, bearbeitet* von Heinrich Schenkl und Florian Weigel; in
6. verbesserter Auflage das *Griechische Lesebuch mit deutschen Übungs-
stücken für Unter- und Obertertia* von Martin Wetzel, bearbeitet von
Joseph Weskamp; in 5. verbesserter Auflage das *Griechische Übungs-
buch für Untertertia* von Kuno Fecht und Jakob Sitzler; in 3. Auflage
*Grunskys Griechisches Übungsbuch I. Teil für Klasse IV (Untertertia) neu
bearbeitet* von Ferdinand Grunsky und August Steinhauser und in
3. vollständig umgearbeiteter Auflage das *Griechische Übungsbuch für Se-
kunda zur Einübung der Syntax* von Th. Drück.

Nur deutschen Übungsstoff enthaltend erschien in 14. durchgesehener
Auflage *Dr. Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen*

in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Albert von Bamberg. 2. Teil: *Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke.*

Die neue Auflage von Fecht-Sitzler zeichnet sich vor den früheren durch größeres Format und schönere Ausstattung aus. In der ganzen Anlage ist das Buch unverändert geblieben. An einigen Stellen sind neue Übungssätze, auch neue Regeln hinzugekommen. Die Einzelsätze, die keine originalgriechischen Sätze waren, sind mehrfach umgestaltet und hier und da mit Rücksicht auf inhaltliche Verwandtschaft neu gewählt und gruppiert worden.

Noch geringer ist die Veränderung, die das *Griechische Lesebuch* von M. Wetzel durch den neuen Herausgeber Joseph Weskamp erfahren hat. Wohl ist zum Zwecke der Entlastung der Schüler in allen Teilen da und dort ein Satz anders gestaltet, sind Sätze gestrichen oder neu hinzugefügt, die Orthographie gebessert, die grammatischen Bemerkungen gekürzt, die Beispiele zu syntaktischen Regeln aus dem Lesebuch selbst mehrfach anders ausgewählt und an Zahl gemindert: eine eigentliche Neuerung aber liegt nur insofern vor, als das Vokabularium zu den deutschen Übungsstücken des zweiten Teils §§ 111—125 weggefallen ist und jetzt nur noch das griechische Wörterverzeichnis sich begnügt, durch beigefügte Ziffern auf die Nummern des Vokabulars zu verweisen, während das deutsche Wörterverzeichnis durch ein deutsch-griechisches ersetzt ist.

Die sehr einschneidenden Änderungen, die der 1. Teil des Grunskyschen *Griechischen Übungsbuchs* (Jb. XIX, 27) in der dritten Auflage erfahren hat, werden wesentlich bedingt durch den neuen württembergischen Lehrplan vom Juni 1906. Es sind jetzt die verba liquida und die Besonderheiten in der Verbalformbildung ausgeschlossen worden. Der Übungsstoff zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische ist ganz erheblich verringert, die zusammenhängenden Stücke ganz ausgeschieden oder inhaltlich unter die griechischen aufgenommen, die jetzt zum Teil neu gefaßt, zehn an der Zahl, am Schluß vereinigt sind, die Einzelsätze möglichst einfach gehalten; für die Auswahl der Wörter und Bedeutungen war das amtliche Wörterverzeichnis maßgebend, so daß gewisse Nomina mit schwierigeren oder selteneren Deklinationsformen in Wegfall kamen. Die Anordnung ist übersichtlicher geworden. Es folgen sich ein erster Gang durch die Deklinationen, ein vorbereitender Gang durch das Verbum, ein zweiter Gang durch die Deklinationen und ein Hauptgang durch die Konjugation. Die verba contracta auf -άω und auf -όω bilden die ersten Abschnitte dieses Hauptganges, gehen also nicht mehr den Pronomina und Zahlwörtern, mit denen jetzt der zweite Gang durch die Deklination schließt, voraus. Auf das Vokabularium zu den 68 Übungsstücken folgt jetzt ein Alphabetisches deutsch-griechisches Wörterverzeichnis an Stelle des früheren auf das Vokabular zurückweisenden bloß deutschen Wörterverzeichnisses zu den deutschen Stücken. Dem Vokabularium vorausgeschickt sind auf zwei Seiten „Syntaktische Regeln“ (S. 93, 94). Diesen geht S. 92

ein ganz neuer Teil voraus: „Fremdwörter aus dem Griechischen“, wo im ganzen nach Maßgabe der Anordnung des Übungsstoffes, teils griechische Wörter, teils deutsche Fremdwörter zusammengestellt sind mit der Aufgabe, sie ins Deutsche zu übertragen und aus dem Griechischen abzuleiten. Zitiert ist jetzt nur noch die in Württemberg amtlich eingeführte kurzgefaßte griechische Grammatik von Kaegi, nicht Gerth.

Nach dieser Grammatik ist die dritte Auflage von Drücks *Griechischem Übungsbuch für Sekunda* (Jb. XVII, 21) angeordnet, die dem neuen Lehrplan gemäß vollständig umgearbeitet worden ist. Das Buch erstreckt sich nun auch auf die Kasuslehre. Die Hauptänderung aber besteht darin, daß, während früher nur deutscher Übersetzungsstoff geboten war, jetzt das Griechische weit überwiegt, und daß von den zusammenhängenden deutschen Übersetzungsstücken der für Obertertia und Sekunda bestimmten Teile nur ein sehr kleiner Teil beibehalten worden ist. Die Einübung der Syntax soll ganz wesentlich durch eine Fülle von originalgriechischen Einzelsätzen als Expositionsstoff erfolgen, dem sich nicht zu schwierige deutsche Einzelsätze in sehr bescheidenem Maße anschließen. Soweit die griechischen Sätze der den Schülern naheliegenden Lektüre (Xen. Anabasis, Odyssee) entnommen sind, sind ihnen die Fundorte beigeschrieben. Nicht überall entschädigt die Originalität für die Inhaltlosigkeit der Einzelsätze und ihren Mangel an Zusammenhang. Über den Wortvorrat, den er bei der Gestaltung der Anmerkungen voraussetzen durfte, konnte sich Th. Drück durch einen der Verfasser des zur Zeit der Herausgabe des Übungsbuchs noch nicht erschienenen amtlichen Vokabulars für Unter- und Obertertia belehren lassen.

Neu ist das *Übungsbuch zur griechischen Syntax* von Karl Hamp, von dem ein erster Teil *für die 6. Gymnasialklasse* (Untersekunda) vorliegt. Es ist im Anschluß an die griechische Grammatik von Pistner-Stapfer sowie von Engelmann-Haas auf Grund mehrjähriger praktischer Erfahrung mit viel Umsicht und Sorgfalt hergestellt worden. Es bietet über das durch den Titel Verheißene hinaus einen aus deutschen Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken gebildeten Abschnitt als Übung zur Wiederholung der Formenlehre (S. 1—16) und unter der Überschrift „Wichtigere Regeln über die Syntax des Verbums“ 20 griechische Sätze mit Übersetzung und Andeutung der dadurch veranschaulichten syntaktischen Erscheinungen (S. 16—18). Der Hauptteil des Buches besteht 1. aus griechischen Originalsätzen zur Ableitung der Regeln (Kasus und Präpositionen) und entsprechenden Einzelsätzen zur Übung in der Anwendung und an Stelle der letzteren nach größeren Abschnitten auch zusammenhängende deutsche Übungsstücke; 2. 23 Nummern mit zusammenhängenden deutschen Übersetzungsstücken zur Einübung des gesamten Lesestoffs, von denen die letzten 12 Prüfungsaufgaben für die Progymnasien aus den Jahren 1894—1905 sind. Hierauf folgen S. 98—113 griechische Lesestücke und S. 113—117 Erläuterungen dazu. Diese Stücke stammen zum

roßen Teil aus nichtklassischen Schriftwerken und bringen, wie auch die inzelsätze, auch Nichtattisches unverändert. Die Auswahl der letzteren t meist glücklich; nur selten begegnen Sätze, die für sich allein dem Sinn ach ungenügend oder einem dem Schüler nicht ohne weiteres bekannten usammenhang entnommen sind wie die aus der Platonischen Apologie errührenden.

Vortrefflichen Übersetzungsstoff für Prima bietet K. Bissinger ls Fortsetzung einer Veröffentlichung von 1903 in der Beilage zu dem 'forzheimer Programm *Griechische Schreibübungen im Anschluß an die ektüre für obere Klassen* (II für Prima). Es sind 20 zum Teil recht ausedehnte Stücke nach Platons Laches, Charmides, Symposion und Phaedon. uch Hermann Stier veröffentlicht solche Übersetzungsstücke in der nten zu besprechenden Programmabhandlung: *Aus der Praxis des griechichen Unterrichts in Prima. Die Übersetzung ins Griechische.*

Eine Zusammenstellung von Aufgabensammlungen und Übungsüchern, die die Übersetzung der Schulschriftsteller verwerten, gibt Hugo Mužik S. 67—69.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Gegen die Ahrenssche Methode wandte sich der Hannoveraner F. Fügner bei der Besprechung von Joseph Loos' *Enzyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde*, worin Paul Cauer das Griechische bearbeitet hat, indem er sich darauf berief, daß die Zeugen noch lebten, die jene Methode beschuldigten, sie seien ihretwegen niemals im Griechischen sicher und ruhig geworden. Auch H. Uhle bemerkte am Schluß eines bald zu besprechenden Aufsatzes, daß die Sprache des Homerischen Epos wegen der unendlichen Mannigfaltigkeit ihrer Formen nicht zur Grundlage des griechischen Unterrichts gemacht werden könne.

Den Anfangsunterricht an Xenophon anzuschließen, empfiehlt mit besonderem Nachdruck Tietz in dem Artikel *Neue Bahnen im griechischen Unterricht*, LL. 434—443 = 93, 82—91. Nach einem Überblick über die Erfahrungen, die mit dieser in diesen Jahresberichten immer wieder besprochenen Methode gemacht worden sind, spricht er von dem *Griechischen Anfangsunterricht im Anschluß an Xenophons Anabasis (Xenophon-Grammatik)* von Alfred Przygode und Emil Engelmann (Jb. XIX, VII, 33 f., XX, VII, 26 und oben S. 22), mit dessen erstem Teile er selbst bei einjährigem Gebrauch im Unterricht gute Erfolge erzielt hat, als dem Werke, wodurch die alleinige Richtigkeit dieser ganzen Methode über allen Zweifel erhoben und die alte formalistische, geisttötende und kleinliche Behandlung des griechischen Anfangsunterrichts gründlich ins Unrecht gesetzt worden sei. Sei der Anfang mit Xenophon ohne die Xenophongrammatik gut gegangen, so werde es herrlich gehen mit ihr und immer herrlicher, je vollkommener das Buch auf Grund der mit ihm gemachten Erfahrungen werde.

Was den **Inhalt** des grammatischen Unterrichts anlangt, so fordert Chr. **Stephan** auf dem Ersten Rheinischen Philologentag „gründliche und hinreichend vollständige Behandlung und Einprägung der griechischen Grammatik ohne ängstliche Auswahl des gerade für den zeitlich nächsten Zweck unbedingt Nötigen". Er wollte damit, wie er in der Debatte sagte, die Gepflogenheit bekämpfen, im griechischen Anfangsunterricht ängstlich alles beiseite zu lassen, was nicht gerade in der Anabasis vorkomme. Der Unterricht in Formenlehre und Syntax müsse von vornherein auch auf die später zu lesenden Schriftsteller, soweit nicht dialektische Eigentümlichkeiten in Betracht kommen, Rücksicht nehmen und dafür vorarbeiten. Dagegen empfahl **Lange**-Solingen weitgehendste Beschränkung des durchzunehmenden grammatischen Stoffes noch über Kaegi hinaus, und **Buschmann** bedauerte mit gutem Grund, daß die mit Recht gekürzten Grammatiken nicht selten ihrem ganzen Inhalt nach zu lernen aufgegeben würden.

Zu einer sehr erheblichen Einschränkung des grammatischen Lehrstoffes kommt von einem scharf durchgeführten Grundsatz aus **Heinrich Uhle** in der Sonntags-Beilage des Dresdener Anzeigers vom 14. Juli v. J.: *Vom Griechischlernen und seinen Hemmnissen.* Er will damit Ernst machen, daß es sich nicht darum handeln könne, zum Griechischschreiben, sondern nur zum Griechischlesen zu befähigen, und fordert Beseitigung aller Besonderheiten, die dem Kenner des Gewöhnlichen und Regelmäßigen beim ersten Vorkommen in der Lektüre von selbst klar sind, noch strengere Ausscheidung von Besonderheiten, welche im Kreise der Schullektüre selten oder nicht begegnen, und Unterdrückung von allem, was nur einer Rücksicht auf das Übersetzen ins Griechische seine Stelle im grammatischen Unterricht verdankte, insbesondere Angaben über den Geltungsbereich von Regeln. Der Grammatiker der alten Art sei ein Gesetzgeber, der in jedem einzelnen Falle sage: hier muß es so oder so heißen; nach dieser Regel sind die Formen folgender Wörter zu bilden usw., wogegen der Grammatiker, wie er ihn haben möchte, mehr als Beobachter nach Art eines Naturforschers auftreten und sagen werde: es findet sich die und die Bildung, eine Anzahl (einige, viele, die meisten usw.) Wörter gehen nach dieser Regel und ähnliches mehr. Die alte Art habe bei der bloß auf das Verstehen von Texten gerichteten Absicht keinen Zweck mehr. Auch die Paradigmen, namentlich die der ersten Deklination, könnten wiel weniger ausführlich sein, wenn man nicht auf eigenes Griechischschreiben, sondern nur auf das Verständnis von griechisch Geschriebenem ausgehe. Endlich müsse wegfallen, was bisher nur unter dem Gesichtspunkt eines strengen ethischen Purismus gelehrt worden sei.

Bei solcher Beschränkung des Stoffes könnte der grammatische Unterricht früher abgeschlossen werden, worauf viele Wünsche gerichtet sein mögen. Allerdings haben auf der Posener Direktoren-Versammlung die Ansichten von **Klinke**, die auf Beseitigung allen grammatischen Unter-

ichts von Untersekunda aufwärts hinausgingen, keinerlei Zustimmung efunden (*Verhandl.* 77 S. 111, 121), und vielfach sind mit solcher Abehnung mehr die grammatischen Übungen als die Erlernung der Grammatik emeint. Gegen jene wendet sich eine wachsende Gegnerschaft, namentich sofern sie in schriftlichen Übersetzungen ins Griechische estehen. Daß Heinrich Uhle diese nicht ganz und gar abweist, könnte laraus geschlossen werden, daß er empfiehlt, Übungen in genauer Setzung ler Akzente und Lesezeichen dem Anfänger wenigstens im ersten Jahre der Halbjahr zu erlassen und auch später Ungenauigkeit in diesen Äußerichkeiten auf die Beurteilung der Leistungen eines Schülers nicht wesentich einwirken zu lassen. Er will es auch an einer Stelle unentschieden assen, ob Übungen im Hinübersetzen zum Verständnis der griechischen Schriftsteller nötig seien, und wendet sich entschieden nur gegen Übungsbücher, die über diesen Zweck hinausgehen; aber weiterhin spricht er aus, daß bei Verzicht auf eine Übersetzung ins Griechische als Prüfungsleistung in den Klassen vor der Prima eine Übersetzung aus dem Griechischen zu treten habe, von unten auf, daneben Erklärung griechisch gegebener Formen in allen Klassen. Das letztere sei als Übung auch in den Primen fortzusetzen, wie in den unteren Klassen das Bilden griechischer Formen bei den einzelnen Abschnitten der Deklination und Konjugation nicht unterlassen werden dürfe. Nachdrücklicher noch wendet sich Gustav Erdenberger a. a. O. gegen die Übersetzungen ins Lateinische und ins Griechische. Er weist auf den Wert des Englischen und Französischen für die logisch-grammatische Schulung hin. Sie könne natürlich durch die beiden klassischen Sprachen unterstützt werden. Große Perioden bei Cicero oder Platon analysieren, Haupt- und Nebensätze trennen, die einzelnen Satzteile in ihren gegenseitigen Beziehungen erkennen, Tempora und Modi in ihrer Färbung unterscheiden, und das Ganze in einen oder mehrere wohlgebaute deutsche Sätze übertragen, sei eine vorzügliche Übung im Denken und sprachlichen Ausdrucke, aber auch die einzig zweckentsprechende bei Sprachen, die nur noch als Literatursprachen Wert haben, während die umgekehrte Übung für Unterricht und Leben zugleich einen unschätzbaren Wert haben bei Französisch und Englisch (S. 106). Der Jurist, der Theologe und Historiker hätten nur mit dem fertigen fremdsprachlichen Texte zu tun, zu dessen Verständnis sie planmäßig erzogen sein müßten, während sie nicht in die Lage kämen, sich über alle die zahllosen Einzelheiten der klassischen Sprachen Rechenschaft geben zu müssen, die ihnen nur darum beigebracht worden seien, damit sie möglichst fehlerlose Pensa und Extemporalia schreiben könnten. Auch weiche das Griechische der Bibel und der Kirchenschriftsteller weit genug von der Sprache Xenophons und Platons ab, die dem Schüler als Muster für Pensa und Extemporalia gedient habe. Während des Unterrichtsgangs bereite aber das Nebeneinander verschiedener Sprachformen, Homer, Herodot und attische Prosa, Schwierigkeiten, die mit den Pensa

und Extemporalia wegfielen; denn die fertige Form erkennen, sei etw ganz anderes als sie bilden zu müssen. Die Schwierigkeiten der Orth graphie und der Akzentsetzung fielen ebenfalls weg, ebenso überflüssi Einübung von syntaktischen Erscheinungen, die schon an einer ander Sprache erkannt worden seien. Unentbehrlich sei nur eine gründlic Einübung der Formen. Sie seien das Rückgrat einer Sprache, und es ohne weiteres zuzugeben, daß das selbständige Bilden der Formen ihrem Erkennen eine vorzügliche Unterstützung sein könne. Formenexte poralia, die ins Tagebuch zu schreiben und sofort zu besprechen wäre würden also auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen, namentlich im A fangsunterrichte. Aber auch in höheren Klassen könnten sie gute Diens leisten, namentlich wenn mit den Formen ganz wenige, eine Pointe d Syntax enthaltende Worte verbunden würden. Aber niemals dürfte solche Übungen sich zu langen Sätzen und Perioden oder gar zusamme hängenden Stücken auswachsen.

Auf ganz Ähnliches kommt auch Leopold Eysert hinaus. Im vorig Jahre war über Klements maßvolle Verteidigung der Übersetzung ins Griechische in den obersten Klassen des österreichischen Gymnasium und den solche Übungen aufhebenden Ministerialerlaß berichtet worde (Jb. XXI, VII, 28 f.). Nun hat Leopold Eysert a. a. O. die Frage m Beziehung auch auf Klement noch einmal erörtert und zwar im Sinn entschiedenster Ablehnung jener Übersetzungen und dem des Wunsche daß in den beiden obersten Gymnasialklassen auf jeden systematische grammatischen Unterricht verzichtet und das nur aus der Rücksicht au die Sicherheit im Attizismus stammende Gebot gleichzeitiger prosaische und poetischer Lektüre aufgehoben werden möchte. Die den Fortschrit der Lektüre hemmenden Verwechselungen gehörten dem Gebiete de Formenlehre an; darum werde es sich empfehlen, in einer beliebig angesetzte Grammatikstunde näher umgrenzte Partien aus der Formenlehre zu wieder holen. Dabei könnten schriftliche Übungen an der Tafel vorgenomme werden und die Schüler in den einzelnen Formen „umhergehetzt" werden

Auch Gerhard Budde bezeichnet in dem Aufsatz *Die antiherbar tische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart* (NJ. 185 ff.) den Herbarti schen Satz als unbestreitbar, daß ein Sprachunterricht, der nicht zum vollen Genusse des Inhalts der Autoren führe, die auf ihn verwandte Zei nicht wert sei, und fügt hinzu, daß dieses Ziel nie erreicht werden würde solange man auch auf der Oberstufe die formalistischen Übungen fort setze, die, auf der Unter- und Mittelstufe ganz berechtigt, hier der Lektüre Licht und Luft nähmen (S. 189). In der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung meinte Lange-Solingen, man könne bis zum Schlusse der Untersekunda die grammatische Grundlage so fest legen, daß die Oberklassen von dem grammatischen Ballast frei blieben und sich lediglich auf die Vertiefung der Lektüre, auf die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums beschränken könnten. Der Wegfall

der Übersetzungen in das Griechische in den Oberklassen habe das Griechische von einer lästigen Fessel befreit und der Lektüre nur genützt. Lange sprang Stählin-München mit der Bemerkung bei, daß in Bayern die Beurteilung der Grammatik als eines minderwertigen Bildungsmittels weit verbreitet sei.

Solchen Äußerungen traten aber andere entgegen. Der von Lange bekämpften 7. der Thesen, in denen Hirzels Baseler Vortrag *Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung* gipfelten, daß die Zurückdrängung des an sich und als Stütze der Einführung in die Literatur unersetzlichen grammatischen Unterrichts und der ihn erst zur vollen Wirkung bringenden Übungen in den alten Sprachen schon jetzt die richtigen Grenzen überschritten habe und die Rückkehr zu einer stärkeren Pflege anzustreben sei, trat in Basel Lück-Steglitz bei (ZGW. 802).

Der Erste Rheinische Philologentag lehnte Chr. Stephans 4. These, daß die schriftlichen Übersetzungen ins Griechische völlig überflüssig und die mündlichen Übungen dieser Art auf das kleinste mögliche Maß zu beschränken seien, ab, nachdem Buschmann Übersetzungen aus der Muttersprache für gründliche und sichere Erlernung fremder Sprachen überhaupt unerläßlich, für das Griechische insbesondere auch zur festen Einprägung der Spiritus, Akzente und derartiger orthographischer Details notwendig gefunden, Wirtz-Steele auf die Hemmungen der Lektüre durch Unsicherheit des grammatischen Wissens, die nur durch Übersetzen ins Griechische wirksam bekämpft werden könne, hingewiesen und Brüll-Mülheim a. Rh. für das allein Richtige erklärt hatte, die Hinübersetzungen in Obersekunda und Prima als reine Übungsarbeiten oder Extemporalien, nicht aber als Probearbeiten zu betrachten. Ähnlich wie Brüll äußerten sich auf der Rheinischen und auf der Hannoverschen Direktoren-Versammlung Cramer (*Verhandl.* 71 S. 28) und Konrad Herrmann (*Verhandl.* 72 S. 138 f.). Jener meinte, es werde vielfach genügen, die deutsch-griechischen Übungen im Tagebuch anstellen und gleich in der Klasse besprechen zu lassen. Dieser betonte, daß solche Übungsarbeiten bei der Beurteilung der Schüler wenig zu bewerten und in den Schulzeugnissen die Trennung nach schriftlichen und mündlichen Leistungen zu vermeiden sei. Auch Gotthold Sachse tritt in dem Aufsatz *Griechische Grammatiken und Übungsbücher*, Monatsschr. S. 520 ff. für das Übersetzen in das Griechische in den Oberklassen mit der Maßgabe ein, daß diese Übungen nicht einen Maßstab in der Beurteilung der Leistungen im Griechischen abgeben dürften. Er empfiehlt dafür auf Grund eigener Unterrichtserfahrungen Übungen, die die Selbsttätigkeit der Schüler in erhöhtem Maße in Anspruch nehmen sollen. So gab er nach der Lektüre des Königs Oidipus das Thema: Τὶ Οἰδίποδι μαντευομένῳ ἡ Πυθία ἀνεῖλε; nach der Beendigung der Apologie: Τί ἐπιτηδεύοντι Σωκράτει πολλαὶ διαβολαὶ καὶ ἀπέχθειαι ἐγένοντο. Den meisten Schülern habe es Freude gemacht, den Stoff, den sie vollständig beherrschten, nun auch in der Sprache wiederzugeben, in der sie ihn gelesen hatten.

Daß Übersetzungen ins Griechische mit „Fallstricken und Fußangeln" abzulehnen seien, behandelt G. Uhlig, der treueste Verteidiger der grammatischen Übungen, HG. 89 (vgl. 121, 182, 211) als selbstverständlich. Ebenso richtig ist die Voraussetzung, unter der Hans Meltzer in der Anzeige von Kaegis Griechischem Übungsbuch III (s. Jb. XXI, 26) dessen Ansicht, daß die Lektüre um so besser von statten gehe, wo die Übungen im Übersetzen aus der Muttersprache bis in die obersten Klassen fortgesetzt werden, beitritt, daß nämlich diese Übungen niemals Selbstzweck werden, sondern immer Mittel zum Zwecke bleiben und nicht auf außerhalb liegende Gegenstände abschweifen, sondern sich streng innerhalb der durch die Lektüre gewiesenen Gedankenkreise halten.

Am gründlichsten hat diese ganze Frage wohl Hermann Stier erörtert in der Belgarder Programmabhandlung *Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Prima: Die Übersetzung ins Griechische.* Der Verfasser hat 12 Jahre in Prima den griechischen Unterricht erteilt, als diesem Fach noch das volle Stundenmaß eingeräumt war, und hat nach den von ihm mitgeteilten Abiturientenskripta von Ostern 1875 bis Michaelis 1882 nicht geringe Anforderungen an die grammatischen Kenntnisse der Schüler gestellt, findet aber auch nachdem sich die Schwierigkeiten gesteigert haben, noch immer Ehre und Glück darin, mit Primanern griechische Schriftsteller zu lesen, ist also ohne Pessimismus in die Erörterung eingetreten. Er gibt ohne weiteres zu, daß die Übersetzung ins Griechische früher nicht immer nur als Mittel zu dem Zweck behandelt worden ist, die Gründlichkeit der Lektüre zu sichern, und freut sich, daß jetzt der höhere Wert der schriftlichen Herübersetzung auf der Oberstufe außer Frage stehe, weist aber die Folgerung ab, daß auf dieser die Hinübersetzungen ganz wegfallen müßten. Diese seien als vom Lehrer korrigierte Klassenarbeiten nötig. Er begründet dies vortrefflich daraus, daß in den oberen Klassen des Gymnasiums, als einer Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Studien nichts nur dilettantisch, oberflächlich, ungründlich betrieben werden dürfe, wenn nicht auch die sittliche Bildung Schaden leiden sollte. Nur die fortbestehende Forderung der gelegentlichen Reproduktion des griechischen Textes nötige nachdrücklichst zur Aufmerksamkeit auf die Form des sprachlichen Ausdrucks, ohne welche auch die Unterschiede der Gedankenformen nicht klar erkannt werden könnten. Mündliche Retroversionen, die als gelegentliche Wiemer in seinen Leitsätzen zu der Frage: „*Wie kann das Gymnasium den Vorteil ausgleichen, den die realen Anstalten durch die fremdsprachlichen Aufsätze haben?* in Arnsberg, nicht ohne Widerspruch zu finden, empfohlen hat (*Verhandl.* 76 S. 133, 166), seien, wenn sie nicht bloße Gedächtnisübungen bedeuteten, sondern mit mehrfach variierender Umgestaltung und Umformung des sprachlichen Ausdrucks verbunden seien, eine gute Vorbereitung auf schriftliche Hinübersetzungen, aber kein Ersatz für die gleichzeitige schärfere Heranziehung einer ganzen Klasse

urch diese, wie sie bei sofortiger Durchnahme und Verbesserung der geschriebenen Übungssätze in der Klasse nicht erreicht werde. Gelegentlich nach Bedürfnis aufgegebene grammatische Repetitionen seien nur dann von rechtem Erfolg, wenn ein Extemporale den Beweis für das Geleistete gebe, während sie bei rechter Handhabung dieser schriftlichen Übungen eingeschränkt werden könnten. Diese dürften aber nur dazu dienen, die für das Verständnis der in Prima gelesenen Prosaiker wirklich nötigen grammatischen Kenntnisse zu sichern, darum auch nur vorgenommen werden, wenn gerade ein Prosaiker gelesen werde. Der Verfasser teilt dann deutsche Texte mit, die er in je einer Schulstunde, nachdem sie zu Anfang auf einmal diktiert waren, ins Griechische hat übersetzen lassen. Die zugrunde gelegten Stellen waren den Schülern zur Vorbereitung angegeben und meist daran auch eine vorbereitende grammatische Repetition angeschlossen worden. Die Texte lehnen sich an Plato (Apologie, Kriton, Phaidon, Gorgias), Thukydides (I, VI, VII) und Demosthenes (Philipp. I—III, Olynth. I, II) an.

Diese Handhabung der Übersetzungen ins Griechische hat offenbar nicht zur Voraussetzung, daß die Schüler ein deutsch-griechisches Wörterbuch in den Händen haben. Es ist darum sehr zweifelhaft, ob das für das gesamte deutsche Sprachgebiet bestimmte, nach Umfang, Anordnung und Druckeinrichtung gleich sehr zu lobende *Deutsch-griechische Schulwörterbuch* von E. Hesselmeyer den Erfolg haben wird, den es an sich verdient.

Ein ähnliches Gefühl des Bedauerns kann angesichts der heutigen geringen Einschätzung des Unterrichts in griechischer Grammatik der im vorigen Jahre erschienene zweite Teil der Abhandlung *Zur unterrichtlichen Behandlung der griechischen Modi auf wissenschaftlicher Grundlage, namentlich in den Bedingungssätzen* (s. Jb. XXI, 28) erwecken. Karl Koppin gibt hier mit vielfachen Beziehungen auf die beiden Teile seines tiefgründigen „Beitrags zur Entwickelung und Würdigung der Ideen über die Grundbedeutungen der griechischen Modi (Programme von Wismar 1877 und Stade 1880)“ wissenschaftlich sehr bedeutsame *Grundlinien zur griechischen Moduslehre.* Ihren Kern läßt eine Modustafel erkennen, die in den Satz gefaßt ist: „Der Sprechende äußert A im Hinblick auf die Wirklichkeit a) ein selbstgewisses 1. Begehren im Imperativ, 2. Erkennen im Indikativ, b) ein noch unzuversichtliches 1. Begehren im Konjunktiv, 2. Erkennen im (homer.) Konjunktiv mit ἄν, B im Gefühl der Wirklichkeitsferne a) schlechthin sein 1. Begehren im Optativ, 2. Erkennen im Optativ mit ἄν, b) bei bewußtem Gegensatz zur Wirklichkeit, sein 1. Begehren im optativischen Indikativ Präter., 2. Erkennen im optativischen Indikativ Präter. mit ἄν.“ Zur Vereinfachung ist in Parenthesen hinzugefügt zu A a 1 und 2: 1. Wirklichkeit, zu A b 1 und 2: 2. Wirklichkeitsnähe, zu B a 1 und 2: 3. Wirklichkeitsferne, zu B b 1 und 2: 4. Nichtwirklichkeit. Dabei ist der Unterschied von geschlossenen und offenen

oder schwebenden Aussprüchen (Fragesätzen), weil er einen flexivisc Ausdruck nicht gefunden hat, mit Recht unberücksichtigt geblieb Der Verf. ist aber keineswegs der Ansicht, daß die Schüler in Moduslehre allewege mit den Grundbegriffen operieren sollen, was höc unpraktisch wäre. Sie müßten die Modi vielmehr von vornherein in Satzarten kennen lernen und in ihre konkreten Gebrauchstypen mit H der guten alten Termini wie Hortativ, Dubitativ, Prohibitiv, futurisc Konjunktiv usw. eingeführt werden. Aber seiner Zeit sollten sie au hinter diesen eine gemeinsame Diathese spüren und einen höheren Stam begriff, um demnächst in die schwierigeren Fälle der Anwendung oh Haarspaltereien einzudringen und in scheinbare Ausnahmen bei der Le türe sich leicht hineinzufühlen, — um nicht einem blinden Regeldogmat mus zu verfallen, — um schließlich auch ihren wissenschaftlichen Si zu entwickeln.

Es kann, wie gesagt, scheinen, als ob solche Erörterungen nicht me zeitgemäß seien. In Wahrheit tun sie unserer Zeit erst recht not, und wird dabei bleiben, daß, um ein im ersten dieser Jahresberichte zitiert Wort von Paul Cauer zu wiederholen, „unter den Arten, wie wir unsern Schülern die Aneignung eines schwierigen und mannigfaltigen Stoff durch Erklärung und Zusammenfassung zu erleichtern suchen, auf d Dauer keine zweckmäßiger und wirksamer ist, als die Hinweisung a den natürlichen Zusammenhang der Dinge selbst, soweit diesen die Wisse schaft mit Sicherheit erkannt hat".

Es gilt da auch Kleines nicht zu verachten, und darum darf zu Schluß dieses Berichts erwähnt werden, daß Heinrich Uhle in dem e wähnten Artikel (s. o.) die durch zahlreiche sprachliche Tatsachen an d Hand gegebene Ordnung der Kasus in den Paradigmen empfohlen ha die in der Frankeschen Formenlehre seit der 13. Auflage (1880), aber auc bei Ehlinger, Herrmann, G. H. Müller und Vollbrecht eingehalten, in diese Jahresberichten immer wieder in Erinnerung gebracht (II b 401, III b 45 IV 23, VII 32, XI 23, XIII 28) und von F. Cunze, NJ. 1896 S. 246 ff wissenschaftlich und schultechnisch begründet worden ist.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Abicht, Karl, s. Herodotos.
Aly, Fr., Die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums HG. 192—20 — 3.
Apelt, Otto, Zu Platons Gesetzen. Pg. Jena.
Bach, s. Präparation.
Bamberg, Albert von, Griechische Schulgrammatik. III. Homerisch Formen. 10. durchgesehene Auflage. Berlin, Julius Springer. — 21.
— — s. Seyffert.
Baran, Anton, Schülerkommentar zu Demosthenes' acht Staatsreden. 3. ver Aufl. Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky. — 15 f.
Biese, Alfred, s. Lyriker.

Bissinger, K., Griechische Schreibübungen im Anschluß an die Lektüre für obere Klassen (II. für Prima). Pg. Pforzheim. — 25.
Budde, Gerhard, Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart. NJ. 185—191. — 28.
Busse, Adolf, Die Bewegungsfreiheit in den Oberklassen. ZG. 289—296. — 18.
Cauer, Paul, s. Homer.
Christ, A. Th., s. Homer.
Curtius-v. Hartel, Griechische Schulgrammatik, bearbeitet von Florian Weigel. 26. durchgesehene Auflage. Wien, F. Tempsky. — 21.
Demosthenes, s. Baran.
Drück, Th., Griechisches Übungsbuch für Sekunda zur Einübung der Syntax. 3. vollständig umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Adolf Bonz & Co. — 22, 24.
Engelmann, Emil, s. Przygode.
Erdenberger, Gustav, Über den Betrieb der toten und lebenden Sprachen an unseren Gymnasien. NJ. 99—111. — 1, 19, 27 f.
Euripides' Phoinissen. Zum Gebrauche für Schüler herausgeg. von Christian Muff. Text u. Kommentar. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing 1906. — 14 f.
— Elektra. Mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig u. Berlin 1906, B. G. Teubner. — 14 f.
— Orestes. Mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig u. Berlin 1906, B. G. Teubner. — 14 f.
— Helena. Mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig u. Berlin 1907, B. G. Teubner. — 14 f.
Eysert, Leopold, Grammatik und schriftliche Arbeiten aus dem Griechischen im Obergymnasium. ZöG. 628—636. — 12, 18, 28.
Fecht, Kuno, und Sitzler, Jakob, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. 5. verb. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 22 f.
Festschrift der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg, dargebracht von dem Lehrerkollegium des Königlichen Christianeums zu Altona. Altona 1905, Martin Gehricke. — 14.
Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Fasc. VII. exemplar iteratum. Lipsiae, in aedibus B. G. Teubneri. — 16.
Gaumitz, Hermann, s. Krafft u. Ranke.
Geffcken, Johannes, s. Sophokles.
Gerth, Bernhard, Griechische Schulgrammatik. 8. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 21.
Gillischewski, H., Können wir Platons „Gesetze" in den Kanon unserer Gymnasiallektüre aufnehmen? ZG. 614—625. — 11.
— — Die griechische Klassenlektüre und das Skriptum. LL. 410—416 = 93, 58—64. — 19.
Goerne, M., Aus der pädagogischen Sektion der 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Basel 24.—27. September 1907. ZG. 801 bis 809. — 28 f.
Grimmelt, B., s. Plato.
Grundmann, Ph. E., Vokabeln und Präparation zu Xenophons Helleniko für den Gebrauch zu allen Ausgaben eingerichtet. 1. Heft: Buch 1. 2. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 16.
Grunsky, Ferdinand, und Steinhauser, August, Griechisches Übungsbuch. I. Teil für Klasse IV (Untertertia). In dritter Aufl. neu bearbeitet. Stuttgart, Adolf Bonz & Co. — 22 f.
Grünwald, E., Zur Homerlektüre. ZG. 497—502. — 9.
Hahne, F., Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. 4. Aufl. Braunschweig, A. Graff. — 21.
Hamp, Karl, Übungsbuch zur griechischen Syntax. 1. Teil. Für die 6. Gymnasialklasse (Untersekunda). München, J. Lindauer (Schöpping). — 24 f.
Harder, Christian, s. Thukydides.
Heintze, Albert, Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin (1846 bis 1849). NJ. 34—51. — 10.
Henke, Oskar, s. Homer.
Hentze, C., s. Homer.

H e r o d o t o s. Für den Schulgebrauch erklärt von K. A b i c h t. 3. Ban
Buch V und VI. 4. verbesserte Auflage. Leipzig u. Berlin 1906, B. G. Teubne
— 13.
H e r o d o t. Auswahl für den Schulgebrauch herausgeg. von August S c h e i n
l e r. 1. Teil: Text. Mit 1 Titelbilde und 5 Karten. 2. durchgesehene Aufla
in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky. — 1
H e s s e l m e y e r, E., Deutsch-griechisches Schulwörterbuch. Stuttgart, Ad
Bonz & Co. — 31.
H ö l k, C., Über die praktische Verwendung von v. Wilamowitz' griechische
Lesebuch. MhS. 491—498. — 8 f.
H o m e r i Ilias. Schulausgabe von Paul C a u e r. I. u. II. Teil. Zweiter A
druck der zweiten, berichtigten und durch Beigaben vermehrten Auflag
Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky. — 13.
H o m e r s Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von Karl Friedrich A m e i
I. Bd. 3. Aufl. Gesang VII—IX. Bearbeitet von C. H e n t z e. 5. beric
tigte Aufl. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. — 13.
Die Gedichte H o m e r s. 1. Teil: Die Odyssee, bearbeitet von Oskar H e n k
Text 2. Bd.: Buch 13—24. Mit einer Karte. 4. Aufl. Leipzig u. Berli
B. G. Teubner. — 13.
Odissea di Omero. Edizione abbreviata di A. Th. Christ. Adattata ai ginna
italiani sulla IV edizione tedesca da Leonardo L e v e g h i. Con un' effig
di Omero, 16 incisimi ed una carta. Vienna, F. Tempsky. — 14.
H u n d t, Gustav, Homers Kunst der Darstellung am XIII. Gesange sein
Odyssee gewürdigt. ZG. 442—451. — 19.
H ü t e r, Ludwig, s. S o p h o k l e s.
I n a m a, Vigilio, Omero nell' etá Micenea. Tre note lette nel R. Istituto Lom
hardo di scienze e lettere nelle sedute dell' 11 aprile, del 2 maggio, e del 6 giugn
Milano 1907, Rebeschini di Turati e C.
K l i m e k, Paul, Kritische Studien zu Xenophons Memorabilien. Pg. Breslau
St. Matthias-Gymnasium.
K o p p i n, Karl, Zur unterrichtlichen Behandlung der griechischen Modi au
wissenschaftlicher Grundlage, namentlich in den Bedingungssätzen. II. Grund
linien zur griechischen Moduslehre. Pg. Stettin, Wilhelms-Gymnasium. — 31 f
K r a f f t und R a n k e s Präparationen für die Schullektüre. Heft 13. Präp
zu Homers Odyssee Buch X; XI (Ausw.); XII. Von Jul. Alb. R a n k e
neu bearbeitet von M. K r a f f t. 6. u. 7. Aufl. — 16. — Heft 51. Präp. zu
Platons Protagoras. Von H. G a u m i t z. 2. verb. Aufl. — 10, 16. — Heft 67
Präp. zu Herodot, Buch VIII (Ausw.). Von H. S c h m i t t. 2. Aufl. — 16
— Heft 77. Präp. zu Herodot, Buch V u. VI (Ausw.). 2. Aufl. Hannover
Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel. — 16.
K r o h n, F., Der νοῦς bei Anaxagoras. Pg. Münster i. W., Schillergymnasium.
L a d e k, Friedrich, Zur griechischen und lateinischen Lektüre an unserem Gym-
nasium. ZöG. 540 ff., 636 ff., 811 ff., 924 ff., 1003 ff., 1117 ff. — 7, 10, 12
L e h m a n n, Paul, Homer-Betrachtungen. Pg. Stettin, Schiller-Realgymnasium.
— 9.
L e v e g h i, Leonardo, s. H o m e r.
L u c i a n aus Samosata, Traum und Charon. Ausgabe für den Schulgebrauch
von Franz P i c h l m a y r. 2. Aufl. München, Max Kellerer. — 12, 14.
L y r i k e r, griechische, in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von
Alfred B i e s e. 2. Teil: Einleitung und Erläuterungen. 2. verb. u. vermehrte
Aufl. (2. Abdruck). Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky. 1906. — 13.
M a s q u e r a y, P., Abriß der grieschichen Metrik. Ins Deutsche übersetzt von
Br. P r e ß l e r. Leipzig, B. G. Teubner.
M e l t z e r, C., De Aeschyli Euripidis Accii Philoctetis. Pg. Schneeberg.
M e n t z, Arthur, Geschichte und Systeme der griechischen Tachygraphie. Berlin,
Gerdes & Hödel.
M u f f, Christian, s. E u r i p i d e s.
M ü l l e r, H. F., Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung
bei Zöglingen höherer Schulen. HG. 156—170. — 5.
— — Platon im humanistischen Gymnasium. ZGW. 591—614. — 10, 20.
M u ž i k, Hugo, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schul-
klassikern. Leipzig u. Wien, Carl Fromme. 1906. — 6, 9—12, 16 f., 25.
P i c h l m a y r, Franz, s. L u c i a n.

S t i e r, Hermann, Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Prima: I
Übersetzung ins Griechische. Pg. Belgard. — 25, 30 f.
S t i c h, H., Bedarf der Kanon der altsprachlichen Lektüre an den bayerisch
humanistischen Gymnasien einer Abänderung oder Ergänzung? BG. 49—
— 7, 9 f., 11 f.
S t ü r m e r, Franz, Griechische Lautlehre auf etymologischer Grundlage. Ha
a. S., Buchh. d. Waisenhauses. — 22.
— — Zur Odyssee I, 1—95. LL. 31—60. — 19.
T e b b e, Heinrich, s. X e n o p h o n.
T h u k y d i d e s. Für den Schulgebrauch erklärt von Gottfried B ö h m e. V
der 4. Aufl. an bearbeitet von Simon W i d m a n n. VI. Bändchen: Buch V
6. gänzlich umgearbeitete Auflage. Leipzig u. Berlin 1906, B. G. Teubn
— 13 f.
— Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Christi
H a r d e r. 2. Teil: Schülerkommentar. 2. vermehrte und verbesserte A
lage. Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky. — 13 f.
T i e t z, Neue Bahnen im griechischen Unterricht. Eine Empfehlung der Xe
phon-Grammatik von P r z y g o d e - E n g e l m a n n. LL. 434—443
93, 82—91. — 25.
U h l e, H., Vom Griechischlernen und seinen Hemmnissen. Dresdener Anzeig
Sonntags - Beilage No. 28. — 26 f., 32.
U h l i g, Georg, Über den gegenwärtigen Stand der vom (Gymnasial-)Ver
vertretenen Sache. HG. 170—184. — 5 f.
V e r h a n d l u n g e n der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen
Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. Berlin, Weidmann. Bd. 70 —
71 — 3, 5, 29; 72 — 29; 73 — 3, 20: 74 — 3, 5, 7 f., 20 f.; 75 — 2
18 f., 20; 76 — 3 f., 8, 18, 30: 77 — 17 f., 20, 26 f.
V o l l b r e c h t, Wilhelm, s. F e s t s c h r i f t.
— — s. X e n o p h o n.
W e c k l e i n, N., s. E u r i p i d e s.
W e i g e l, Florian, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik nach C u r t i u
v. H a r t e l s Schulgrammatik. Wien, F. Tempsky u. Leipzig, G. Freyt
— 21.
— — s. C u r t i u s - v. H a r t e l.
— — s. S c h e n k l.
W e i ß e n b o r n, Edmund, Homers Ilias und Odyssee in verkürzter Form na
Johann Heinrich V o ß bearbeitet. 2. Bändchen: Odyssee. Mit Titelbi
3., vielfach verbesserte Auflage. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner.
W e s k a m p, Joseph, s. W e t z e l.
W e t z e l, Martin, Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken
Unter- und Obertertia. 6. verbesserte Auflage. bearbeitet von Joseph W e
k a m p. Freiburg i. Br., Herder. — 22 ff.
W i d m a n n, Simon, s. T h u k y d i d e s.
W i l p e r t, Oskar, Der Numerus des nominalen Prädikats bei griechisch
Prosaikern. Pg. Oppeln.
X e n o p h o n s Anabasis. Für den Schulgebrauch erklärt von Ferdinand V o l
b r e c h t. 1. Bändchen: Buch I und II. Mit einem durch Holzschnitte u
zwei Figurentafeln erläuterten Exkurse über das Heerwesen der Söldner u
mit einer Übersichtskarte. Zehnte verbesserte Auflage, besorgt von Wilhe
V o l l b r e c h t. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. — 13.
— Drittes Bändchen: Buch V—VII. Achte verbesserte Auflage, besorgt v
Wilhelm V o l l b r e c h t. Ebenda. — 13 f.
— in Auswahl herausgegeben von Friedrich Gustav S o r o f. Text mit ei
Karte und vier Skizzen. 6. Aufl. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. — 1
— Dasselbe. Ausgabe B. mit Einleitung. Ebenda. — 14.
— Für den Schulgebrauch in verkürzter Form herausgegeben von Jose
W e r r a. Kommentar bearbeitet von Heinrich T e b b e. 2. Aufl. Münst
i. W., Aschendorff. — 14.

VIII und IX.

Französisch und Englisch

E. Hausknecht.

1906/07.

I. Französisch und Englisch gemeinsam.

1. Allgemeines.

Die Stellung der neueren Sprachen im Geistesleben der Neuzeit be-
pricht J. Gutersohn - Ettenheim (PA. 1907, 82). Er fordert eine Ver-
ärkung ihrer Stundenzahl nicht nur zum Zwecke einer edlen Bereicherung
er höheren Bildung, sondern namentlich auch zur praktischen Tüch-
gmachung der Nation. „Die Zukunft der Oberrealschule sowohl als
es Reformgymnasiums wird davon abhängen — die Erfahrungen werden
as bald zeigen —, daß außer für Latein auch für Mathematik und Natur-
issenschaften keine übermäßigen Stundenzahlen angesetzt werden, daß
ielmehr vor allem Deutsch und die neueren Sprachen zu ihrem vollen
Rechte kommen. Das sind die Fächer, durch welche dem Schüler das
Geistesleben der modernen Völker vermittelt wird; das gibt einen wahr-
aft neuhumanistischen Unterricht, der nicht einseitig den Verstand,
ondern auch Gemüt und Herz bildet: Das aber ist es, was uns not tut,
vas vor allem auch die realen Bedürfnisse des Lebens, der immer zuneh-
nende materielle und geistige Weltverkehr, dringend fordern. Der gebildete
Mensch wird kaum zu finden sein, der die Erfahrung gemacht hätte, die
n der Schule erworbenen Kenntnisse in theoretischer Mathematik seien
ür das Leben unzureichend; wohl aber werden es Hunderte und Tausende
eklagen, daß sie in modernen Sprachen — mit ihrer teilweise so geringen
Stundenzahl — nicht besser gefördert werden konnten. Die Fachmänner,
lie in der letzten Zeit Vorschläge eher im entgegengesetzten Sinne ge-
nacht haben, sind schwerlich auf dem rechten Wege, und es ist sehr zu
bezweifeln, daß durch Ausführung derselben ein großer Dienst für die
praktische Tüchtigkeit der Nation, wie die Gegenwart sie fordert, geleiset
väre. Nur bessere Kenntnis, d. h. ausgedehntere Lektüre und Studium
ler Meisterwerke deutscher und anderer moderner Geisteshelden, allseitige
Förderung der entsprechenden Sprachkenntnisse wird zu einer edlen und
zugleich nützlichen Bereicherung der höheren Bildung führen: Die ge-
nannten Schularten aber sind in hervorragendem Maße berufen, dieses
hohe Ziel zu fördern." Im Zusammenhange hiermit verweise ich auf meine
eigenen Ausführungen (in dem Buche von W. Rein, *Deutsche Schuler-*

ziehung, München, J. F. Lehmann, 1907, II, 387): „Das heutige Geschlecht braucht andere Ideale, nicht Denker und Forscher allein, sondern vor allem Männer der schlagfertigen Tat, Männer, die zu Hause sind in den Verhältnissen und in dem Ideenkreise der Gegenwart. Die Geisteshelden und Männer der Tat der neuen Zeiten liefern in ihrem Sinnen und Denken, Streben und Handeln leuchtende Vorbilder, bei deren Betrachtung unsere deutsche Jugend emporgeführt werden soll zu einer edlen, idealen Auffassung des modernen Lebens, das sozial so unendlich höher steht als die antike Welt, in welcher die große Masse der Gesellschaft aus Unfreien und Sklaven bestand... Handelt es sich hier um etwas Nebensächliches? Ist es einerlei, ob die Elite unseres Volkes, unsere künftigen Beamten, Richter, Advokaten, Offiziere, Ärzte, Pfarrer und Lehrer, etwas von den Verhältnissen in den Nachbarländern wissen oder nicht? In unserer Zeit, wo die Völker so nahe aneinandergerückt sind, wo die Konkurrenz auf dem Weltmarkte so gewaltig geworden ist; wo der Deutsche in den europäischen Ländern fortwährend auf den Verkehr mit Engländern oder Franzosen angewiesen ist? Kann er noch so blind, so taub und dumpf durch die Welt gehen wie ehedem? Ist es nicht im höchsten Interesse des Staates, dafür zu sorgen, daß seine Bürger die Nachbarländer kennen? Ich meine, da gibt es keinen Zweifel! Die Selbsterhaltungspflicht gebietet es. Es ist eine eiserne Notwendigkeit."

Auf die Notwendigkeit, neben dem Französischen das Englische dem Lehrplane des Gymnasiums als obligatorischen Lehrgegenstand einzufügen, hat der frühere Oberpräsident, Fürst Hatzfeldt, nach seiner Erfahrung als Staatsmann hingewiesen in einer Äußerung, die ZR. 1907, 84 abgedruckt steht. Englisch als die Welthandelssprache könne auf die Dauer nicht mehr entbehrt werden bei der zunehmenden industriellen und kommerziellen Entwickelung unseres Landes und bei der wachsenden Bedeutung, welche die wirtschaftlichen Interessen im Verkehr der Völker nebeneinander einnehmen. Die Einsicht von der Unerläßlichkeit der Einführung des Englischen am Gymnasium hat mehrere Gymnasialdirektoren Norddeutschlands zu dem ganz verkehrten Schritte veranlaßt, in den oberen Klassen das Französische von dem Range eines obligatorischen auf den des fakultativen herabzusetzen. Das Französische wird dadurch nichts einbüßen von seiner kulturellen Bedeutung, die es für uns immer noch hat und die neuerdings sogar wieder im Aufsteigen begriffen ist (vgl. Rein, a. a. O. Seite 393); es wird durch diese kurzsichtige Maßregel ebensowenig Verlust erleiden wie das Deutsche, das in seinem langsamen, aber stetigem Vorrücken kaum irgendwie merklich aufgehalten werden wird durch den Umstand, daß es in den letzten 20 Jahren aus den mittleren Schulen Englands zugunsten des Französischen mehr und mehr zurückgedrängt worden ist. Büßen werden diese Verkehrtheit die Gymnasien selbst: indem sie diesen von der nationalen Entwickelung geforderten Gegenstand degradieren, erweisen sie einerseits dem deutschen Vaterlande einen schlechten

Dienst und schlagen gleichzeitig der öffentlichen Meinung der Gebildeten ins Gesicht. Mehr noch als bisher wird die öffentliche Meinung die Lehrverfassung der Gymnasien als rückständig, als ungeeignet zu einer Erziehungs- und Vorbereitungsanstalt für das spätere Leben, als unfähig, ihre Lehrpläne den Anforderungen der Zeit, in der wir leben, anzugliedern und unterzuordnen, erkennen, mehr und noch ungestümer als bisher wird sie sich von ihnen abwenden. Damit wird mehr und schneller noch als bisher nicht bloß das Griechische, nein auch das Latein fallen. Und dies ist bedauernswert. Denn immerhin bleibt zu beherzigen die Mahnung, welche die Endworte des von R. Ackermann in seinem anregenden, sehr empfehlenswerten Vortrage *Shelley und Tennyson in ihrem Verhältnisse zur Antike* (BbG. 1907, 556) angeführten Zitates enthalten: „For myself, I am no fanatical advocate of a classical education, — a form of training which must needs lose its old unique position now that there is so much else to know. But for one small class of students such an education still seems to me essential, for those, namely, who desire to jugde the highest poetry aright.“ Wie sehr der Geist des Gymnasiums zur Einkapselung auch auf wissenschaftlichem Gebiete, wie sehr die Unkenntnis des Französischen die Altphilologen hindert am Fortschreiten in ihrer eigenen Fachwissenschaft, zeigt, daß ein französisch geschriebenes Buch (*Der antike Staat* von Fustel de Coulanges), das Felix Jacoby, Professor der altklassischen Philologie der Universität Kiel (im Literarischen Jahresbericht 1907, Verlag ‚Nord und Süd‘ Berlin, Seite 48) als ein κτῆμα ἐς ἀεὶ bezeichnet, als un petit chef d'œuvre qui durera autant que la langue française, fast ein halbes Jahrhundert gebraucht hat, um die Aufmerksamkeit der deutschen Altphilologen zu erregen. „Wenn dieses Meisterwerk“ — so sagt Jacoby, „von der deutschen Wissenschaft nicht genügend berücksichtigt ist, so liegt der Grund wohl in dem Fehlen einer deutschen Übersetzung... Ich habe das Vertrauen zu dem deutschen Publikum, daß die jetzt erschienene Übersetzung (von P. Weiß) dazu beitragen wird, die Kenntnis eines Werkes zu verbreiten, das es verdient, in der Bibliothek jedes gebildeten Menschen, neben Erwin Rhodes Psyche zu stehen.“ [Das französische Original von Fustel de Coulanges hat in Frankreich bereits achtzehn Auflagen erlebt.]

Den augenblicklichen Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen kennzeichnet in zutreffender Weise der Vortrag, den Steinmüller auf dem 12. Deutschen Neuphilologentage zu München (Juni 1906) gehalten hat (BbG. 1907, 35).

In dem alten Streite, ob grammatisch-logische Schulung oder das Eindringen in einen wertvollen Inhalt, ob eine vorwiegend formale Bildung oder eine hauptsächlich materiale Bildung das Hauptziel des Sprachunterrichts sei, ergreift G. Budde - Hannover in einem kurzen Aufsatze (*Die fremde und materiale Bildung in der Gymnasialpädagogik*, PA. 1907, 157) neuerdings das Wort. Budde führt diesen Gegensatz zurück auf Hegel

und Herbart. Der eigentliche Vater der rein formalen Bildung, der bloßen Übung des Intellekts, ist Hegel; der Vater des philologischen Realismus ist Herbart. Hegel, der selbst jahrelang Gymnasialdirektor war, stellte mit aller Entschiedenheit die formale Bildung als oberstes Ziel des altsprachlichen Unterrichts auf. Die Sprache ist für ihn nicht Zweck, sondern nur ein Bildungsmittel, ein formalistisches, das zum philosophischen Denken vorbereitet. Das grammatische Studium macht nach Hegel den Anfang der logischen Bildung aus. In einer Rede, die er am Nürnberger Gymnasium hielt, sagt er, daß der Wert des grammatischen Studiums nicht hoch genug angeschlagen werden könne. Die Grammatik habe nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalt; in ihr fange also der Verstand selbst an, gelernt zu werden. Diese geistigen Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt mache, seien etwas höchst Faßliches für die Jugend und wohl nichts Geistiges faßlicher als sie, denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermöge das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzunehmen; jene Abstraktionen aber seien das ganz Einfache Durch die grammatische Terminologie lerne man sich in Abstraktionen zu bewegen, und dieses Studium sei als die elementarische Philosophie anzusehen. In solchen Äußerungen zeigt sich der Geist, aus dem die grammatisch-formalistische Richtung des altsprachlichen Unterrichts geboren wurde, jene Richtung, die in Preußen durch die Lehrpläne von 1837 amtlich zur Herrschaft kam, der später leider auch den neusprachlichen Unterricht erfaßte, und der auch heute noch fortspukt. Für die Vertreter jener Richtung war der Inhalt der Schriftsteller Nebensache, und deshalb wußten auch die meisten der Abiturienten von dem Gedankeninhalt der alten Prosaiker und Dichter so gut wie gar nichts. An manchen, ja an vielen Schulen wurden die Extemporaleübungen überwiegend betrieben, als ob nicht die Literatur, das Verständnis der Autoren, sondern die Grammatik, die Exerzitien und Extemporalien die Hauptsache wären. Mit erstaunlicher Naivität muteten die Formphilologen ihren Mitmenschen zu, zu glauben, daß sie mit einer solchen Unterrichtsmethode die Schüler in „den Geist des klassischen Altertums“ einführten, als ob dieser Geist in grammatischen Wortformen weiterlebte. Mit spottendem Zorn wandte sich schon im Anfange der sechziger Jahre Mager, der Hauptvertreter der genetischen Stufe, gegen den Unfug der inhaltslosen Formphilologen: „Unser Gymnasialwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiel begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Daß die philologischen Schulmänner es über sich gewinnen können, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu setzen, ohne daß sie ein anderes Resultat haben, als daß das Rad sich bewegt hat, das ist vollkommen unbegreiflich. Kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem

formalen Erfolge, daß das Rad gedreht wird, wenn kein Mehl erfolgt, beruhigen.“

Aus diesem Urteil spricht der ganze Widerwille des echten Herbartianers gegen den in den Gymnasien im sprachlichen Unterricht herrschenden Hegelschen Formalismus.

Im Gegensatz zu Hegel vertritt Herbart mit Entschiedenheit die materiale Bildung im Sprachunterricht. Für ihn sind die Sprachen nur Zeichen, die erst Wert gewinnen durch das, was sie darstellen. Auch der sprachliche Unterricht soll ein „erziehender Unterricht“ sein. Das kann er aber nur dann sein, wenn er den Schülern wertvolle Vorstellungen, wertvollen Inhalt übermittelt, der durch Gedächtnis und Verstand hindurch auf ihren Willen wirkt. Wo bleibt, so fragt Herbart, bei der grammatisch-formalistischen Methode die Erweckung des Sinnes für das Wahre, Gute und Schöne? Wie steht es dabei mit dem Interesse? Das Interesse, fährt er fort, sei leider überhaupt nicht die Richtschnur, nach der die Schulmänner zu Werke zu gehen pflegten. Das Sprachstudium, sowohl das der griechischen wie der römischen Sprache, sei aber eine Last, die man dem Interesse als der Kraft nur dann auflegen dürfe, wenn es stark genug sei, um nicht unter dem Drucke zu erliegen. Die Schule aber, welche ihren Lehrlingen eine solche Last zu ertragen zumute, habe sich auf Nebenrücksichten eingelassen, die nicht unmittelbar aus den pädagogischen Prinzipien folgten. Wenn die Schüler nicht zum Genusse der Werke des Altertums gelangten, dann sei eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten sei, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust unnütz verschwendet. „Mögen immerhin die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. Als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlich geistigen Müßigganges bezeugten, die mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen können.“

Das war das Programm der materialen Bildung im Sprachunterricht, das in den achtziger Jahren seine größten Fortschritte machte, das in den Lehrplänen von 1890 amtliche Anerkennung erhielt, das seitdem aber wieder erschüttert worden ist durch die Lehrpläne von 1901, welche wenigstens in ihren Bestimmungen über den altsprachlichen Unterricht eine Abwendung von der Herbartschen Richtung und eine wenigstens teilweise Rückkehr zum Hegelschen Formalismus bedeuten. Auch der Marburger Professor Natorp tritt in seiner *Sozialpädagogik* wieder für Hegel ein. Natorp polemisiert gegen Herbart und seine Anhänger. Nicht die materiale Bildung, sondern die reinste Bildung des Intellektes, also die formale Bildung sei überall im Unterricht der höheren Schulen zu erstreben. Demgegenüber

tritt Budde mit Nachdruck ein für die materiale Bildung als Endziel des Sprachunterrichts. „Auf der Unter- und Mittelstufe müssen die Sprachen Selbstzweck sein und so festgelegt werden, daß die Schüler auf der Oberstufe mit ihrer Hilfe in die Schriftsteller eindringen können. Auf der Oberstufe muß aber ausschließlich die Schriftstellerlektüre herrschen; hier muß der Sprachunterricht Kulturgeschichtsunterricht werden, wie es Schiller richtig forderte. Die formalistischen Übungen, die der Aneignung der Sprachen auf der Unter- und Mittelstufe dienten, müssen hier schwinden. Die formale Bildung, die hier das Übersetzen in die fremden Sprachen gewährt, schätze ich nicht hoch. Eigentliches Unterrichtsziel soll nicht formale Bildung sein. Auf den beiden ersten Stufen sollen allerdings die Sprachen als solche gelehrt und festgelegt werden und zwar immer im Hinblick auf die Lektüre der Oberstufe. Aber auf dieser Stufe sollen die Schüler nur mit Hilfe dieser Sprachen sich eine neue Gedankenwelt erobern. Was dabei an Form oder Bildung als Ergebnis des Unterrichts abfällt, nehmen wir dankend mit in den Kauf; aber als Ziel darf sie nicht aufgestellt werden. Das Endziel des Sprachunterrichts muß eine materiale Bildung sein. Er soll zwar auch an der reinen Verstandesbildung mitwirken, aber das ist nicht seine oberste Aufgabe. Besonders auf der Oberstufe soll der Sprachunterricht in erster Linie auch auf Phantasie und Gemüt einwirken und so zusammen mit den sogenannten ethischen Fächern zu der durch die Mathematik übermittelten reinen Intellektbildung eine ästhetische und ethische Bildung hinzufügen."

In ähnlicher Weise habe ich mich selbst über die Hauptziele des neusprachlichen Unterrichts ausgesprochon (Rein, *Die deutsche Schulerziehung* II, 390): „Wie sind Französich und Englisch auf unseren höheren Schulen zu lehren? Unter einem doppelten Gesichtspunkt. Dem der praktischen Spracherlernung und als Mittel zum Eindringen in das Geistes- und Kulturleben des fremden Volkes... Zu brechen ist mit der Anschauung, als seien die Fremdsprachen auf den höheren Schulen nur der formalen Bildung wegen da. Eine sachgemäß eingerichtete Spracherlernung fördert naturgemäß auch die formale Bildung. Diese ist aber nicht Hauptzweck... Auf der Oberstufe bildet die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts. den Ausgangspunkt der mündlichen und schriftlichen Übungen. Hauptzweck der Lektüre ist das Eindringen in das die französische und englische Kulturwelt bewegende Ideenleben, in die Geistesströmungen, in die kulturhistorische Entwickelung des französischen und englischen Volkes..."

Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart bespricht Budde noch des weiteren in einem in den NJ. X (1907), 185 veröffentlichten Aufsatze, in welchem er angesichts des pädagogischen Intellektualismus an das Wort Goethes erinnert: „Armer Mensch, an dem der Kopf alles ist!" Darum „Zurück zu Herbart!"

Wir an der Oberrealschule — sagt M. Löwisch - Weißenfels in seinem Aufsatze *Die Oberrealschule als neuhumanistische Bildungsanstalt* (ZIS. 1907.

211): „Wir begnügen uns nicht mit grammatischer Lektüre, um die sprachlichen Formen, nicht mit stilistischer Lektüre, um die großen Vorbilder in der Kunst des Schreibens in lebendiger Anschauung zu sehen; wir wollen vor allem ein inhaltliches Lesen: eine lebendige Anschauung der Poetik, ein Verständnis für die Gesetze des poetischen Schaffens, eine Entwickelung der Bilder, der Begriffe und der Gedanken des Dichters zur Befruchtung des Gefühlslebens und der Phantasie unserer Schüler. . .“

Die formal-bildende Kraft der neueren Sprachen behandelt nach seiner Erfahrung im Gymnasialunterrichte eingehend G. Erdenberger in den NJ. 1907, 99 ff.: „Es ist nur eine meist durch die Erfahrung nicht gerechtfertigte Anmaßung der Graeco-Latinisten, daß ihre sprachlichen Hinübersetzungen ausschließlich zur gewissenhaften Arbeit und zum logischen Denken erziehen sollen. Das Erlernen jeder fremden Sprache zwingt zur energischen Arbeit und scharfem Denken und Umdenken; nur liegen die Schwierigkeiten in den verschiedenen Sprachen auf verschiedenem Gebiete.“ (Man vgl. hiermit Rein, *Die deutsche Schulerziehung*, II, 389). „Dazu kommt, daß die sprachlichen Tatsachen einer lebenden Verkehrssprache uns ganz anders in Fleisch und Blut übergehen müssen als die lateinisch-griechischen Formen dem, der sie nur zu schreiben hat. Wer Gelegenheit hat, fremde Sprachen zu sprechen, weiß, welche Geistesgegenwart und Übung es erfordert, in jedem Augenblicke die richtige Sprachform nicht nur zu verstehen, sondern auch zum eigenen Gebrauche fertig zu haben, — ein Gesichtspunkt, der den lebenden Sprachen ein bedeutendes Übergewicht über die nicht mehr gesprochenen Literatursprachen verleiht. Ganz anders tritt dies hervor bei einer im Betriebe einer toten Sprache gar nicht zur Anwendung kommenden Übung, dem fremdsprachlichen Diktate“, usw.

Die abgedroschene Phrase von „Bonnen- und Garçongeklapper“ wärmt von neuem auf K. Batt in seiner Abhandlung *Der französische Anfangsunterricht* (ZG. 1907, 1). Der Verfasser sagt darin folgendes: „Vor Beginn der Reformbewegung spielte die Grammatik beim neusprachlichen Unterricht die Hauptrolle. Jetzt [der Aufsatz ist anno 1907 erschienen!] wird für den Anfangsunterricht voller Verzicht auf grammatischen Sprachbetrieb aufs wärmste empfohlen.“ Welcher Reformer, wer von den allerextremsten möchte heute noch auf die Grammatik verzichten? Der Aufsatz enthält nichts Neues, hingegen manches auch von dem Standpunkte der goldenen Mitte, zu dem Verfasser sich Seite 9 bekennt, längst als verkehrt Erkanntes.

2. Methodisches.

Gerade jetzt, wo die Lehrpläne von 1901 einen Rückfall zeigen in einen überlebten Formalismus, wo leider einem einseitigen pädagogischen Intellektualismus wieder vielfach das Wort geredet wird, erscheint willkommen ein Hinweis auf die fast ganz vergessenen, aber immer noch zeit-

gemäßen didaktischen Anschauungen des bekannten Neuphilologen Karl Mager (1810—1858); eines geborenen Rheinländers (aus der Gegend von Düsseldorf). Vor seiner Berufung in die Leitung des Eisenacher Gymnasiums war Mager Lehrer in Genf, Kannstadt und Aarau. In seinem 1846 in Zürich erschienenen Buche *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen* stellt er sich durch den Satz „alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, soll der Charakterbildung dienen" in bezug auf das Endziel des Unterrichts zwar ganz auf den Standpunkt Herbarts: Herbart folgt er auch darin daß er mit Entschiedenheit die induktive Methode im Sprachunterricht vertritt. Er weicht aber von den Herbartianern ab, indem er Front macht gegen die Auffassung von dem Verhältnis des Sprachunterrichts und des Sachunterrichts auf der Unterstufe, welche die Herbartianer im Anschluß an Kommenius vertreten. „Dadurch werden, wie Mager mit Recht sagt" (so äußert sich G. Budde-Hannover in ZG. 1907, 760), „die Interessen des Sprachunterrichts dem Realunterrichte zuliebe gefährdet. Die Sprachen können nicht so nebenher an der Hand der Lektüre erlernt werden; dazu ist ein selbständiger Sprachunterricht erforderlich. Deshalb sind besondere Grammatikstunden unerläßlich. Der Unterricht darf nicht, wie es die Herbartianer verlangen, von Anfang an nur von zusammenhängenden Sätzen ausgehen. Damit schafft man unnötige und kaum überwindliche Schwierigkeiten. Die Induktion erfolgt leichter und sicherer an Einzelsätzen: aus ihnen sollen die grammatischen Formen und Regeln abstrahiert werden" (Budde). In anderen Einzelheiten wird man ganz und voll Mager zustimmen, und hierin kann er auch der heutigen Zeit wertvolle Dienste leisten. Mager betont vor allem die allseitige Bildung durch das Sprachstudium statt einer einseitigen Bildung zum Denkenkönnen: er verwirft also den von den formalistischen Grammatisten geforderten reinen Intellektualismus im Unterricht, und verlangt, nachdem der eigentliche Grammatikunterricht auf der Unter- und Mittelstufe zum Abschluß gelangt ist, auf der Oberstufe eine Interpretation der Autoren nicht vom grammatischen Gesichtspunkte aus, sondern nach dem ethischen und logischen Inhalt und nach der literarischen Form. Wenn die Grammatisten sagen: „Unsere Aufgabe geht dahin, daß der Schüler eine Einsicht in den inneren Bau der Sprache, ein wissenschaftliches Bewußtsein über die notwendigen Gesetze der einzelnen Sprache und der Sprachen überhaupt, als des Organons alles Denkens, gewinne; kurz, das grammatische Verständnis einer Sprache ist uns die Hauptsache, — so erscheint Mager ein solches Gerede von der Form der Bildung, für welche das Studium der Grammatik so probat sei, als ein eitel Geschwätz: Man könne die Schüler mit gleichem Gewinne für ihre Geistesbildung mit der Heraldik beschäftigen.

Zunächst für englische Lehrer bestimmt, aber auch für deutsche Neuphilologen nicht uninteressant, ist Breuls *Teaching of Modern Foreign Languages*, das 1906 in dritter Auflage erschienen ist. Kurz und bündig

und in anregender Form orientiert es über die verschiedenen beim neusprachlichen Unterricht in Betracht kommenden Fragen. Das englische Gewand bildet dabei dem deutschen Neusprachler noch einen besonderen Reiz. Für manche Engländer freilich, die ja meist auf die gute hannöversche Aussprache des Deutschen schwören, wird herb sein die auch von Breul, einem Sohne Hannovers, freimütig zugegebene Wahrheit (Seite 62): „The Hanoverian pronunciation — excellent as it is in many respects — is not free from a number of provincialisms which should not be imitated."

Eine Einführung zunächst in die von ihm verfaßten französischen Lehrbücher (*Dent's First and Second French Books*), dann aber überhaupt in die direkte Methode gibt Walter Rippmann in seinen klar geschriebenen *Hints on Teaching French* (1898).

Walters 1888 erschienene Schrift *über den französischen Klassenunterricht auf der Unterstufe* ist 1906 in zweiter Auflage erschienen. Der in Aussicht gestellte besonders erscheinende Anhang fehlt jedoch noch. Enthält die Schrift auch wenig Neues, so ist sie darum auch heute noch nicht minder beachtenswert. Anfänger im Lehramt möchte ich auf die Seite 17 erwähnten sieben Arten der Fragestellung hinweisen.

Aus der 1889 erschienenen Schrift *Die Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprachübungen im Klassenunterrichte* hat sich Quiehls *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit* und diese in der jetzt vorliegenden vierten Auflage (1906) zu einem stattlichen Bande entwickelt. Ursprünglich dazu bestimmt, jüngeren Lehrern als Anleitung bei der Benutzung von Lauttexten im Anfangsunterricht zu dienen, kann das Buch jetzt auch weiteren Kreisen empfohlen werden wegen vieler vortrefflicher Bemerkungen über die Aussprache. Allerdings beruhen diese oft nicht auf direkter Beobachtung, sondern mehr auf Verarbeitung der Beobachtungen anderer. Auch die zahlreichen methodischen Winke machen das Buch lesenswert. und zwar nicht bloß für den jüngeren Lehrer.

Der Verfasser der Abhandlung *Zum französischen Unterricht an Oberklassen* (Schwend - Stuttgart 1906) ist weder einseitiger Grammatiker, kein gelehrter Sprachhistoriker, kein gewandter Gesprächskünstler der neuesten Methode, kein fortschrittlicher Realist mit feuriger Begeisterung für Land und Leute, sondern, wie er sagt, ein bescheidener Mann, der in Genf, in Paris etwas Grammatik gelernt hat, und der in seinem Unterricht so seine eigenen Gedanken mitbringt, unter anderen auch die, daß die Lektüre in den oberen Klassen eine eigene Aufgabe hat, grundverschieden von der in den Mittelklassen, in denen man sich durch Kreuz- und Querfragen in fremder Sprache davon zu überzeugen sucht, ob der Text verstanden ist, im übrigen das Lesestück als Gesprächsstoff benutzt. Die Aufgabe in den oberen Klassen besteht in der Entwickelung des Urteils nach verschiedenen Seiten, der logischen Prüfung, der historischen Erklärung, der ästhetischen und ethischen Würdigung. Die Abhandlung ist empfehlenswert.

Die Behandlung französischer Lektüre (einige Stoffe von Corneille. Racine, Taine, Descartes, Victor Hugo) und ihre Nutzbarmachung auch für den deutschen Unterricht bespricht in geistvoller Weise ein kurzer Aufsatz von Ph. Simon - Wilmersdorf (in LL. 93 [1907, 4], 64). „Denn das muß doch wohl die allgemeine Losung sein, der Jugend für das Schöne, Gute und Große der behandelten Dinge die Augen zu öffnen: für das Schiefe, Schlechte und Schwache sind ja später die Brillen billig zu haben.“

Die neue französische Methode, Deutsch zu lernen, behandelt Schoen-Toulouse in ZPhP. 1906, 121 und 1907, 172. „Direkte Anschauung der Dinge, Entbehren der Muttersprache als Zwischenglied, das ist die wesentliche Neuerung des offiziellen Sprachunterrichts in Frankreich.“ „Die neue französische Methode, Deutsch zu lernen, die seit 1902 in allen ‚Lycées‘ und ‚Collèges‘ eingeführt worden ist, weist manche Berührungspunkte mit den Methoden von Berlitz, Gouin und Carré auf; sie hat allen etwas Wichtiges entlehnt, deckt sich jedoch mit keiner derselben und muß als eine durchaus eigenartige Geistesarbeit angesehen werden. Ihre Gründer oder Hauptvertreter sind: Generalinspektor Firmery (früher Professor an der Universität Lyon), Oberlehrer Charles Schweitzer in Paris, Prof. Dr. Lichtenberger (Professor an der Pariser Universität, Neffe des bekannten Goetheforschers), Oberlehrer Théophile Cart, Prof. Potel, Oberlehrer Laudenbach, Prof. Weil, Prof. Wolfromm (der geschätzte Herausgeber der Revue de l'Enseignement des Langues vivantes).“ Den Besuchern der deutschen Neuphilologentage sind mehrere dieser Vertreter der direkten Methode persönlich bekannt, besonders die Herren Potel und Charles Schweitzer. Die Unterrichtsbücher des letzteren, sowohl die für Deutsch wie die im Verein von Vincent und Cazamian für Englisch herausgegebenen, sind wahre Musterbücher der direkten Methode. Auch demjenigen Neusprachler, der nicht ein unbedingter Anhänger der reinen direkten Methode ist, wird ein Einblick in die Anlage und den Aufbau dieser Bücher, in die Art, wie nach der direkten Methode nicht bloß ein systematisch angelegter Vokabelschatz, sondern auch feste grammatische Kenntnisse, wie ferner auch ein Eindringen in die Landes- und Literaturkunde der fremden Länder im allmählichen, aber sicheren Fortschreiten vermittelt werden, reichen methodischen Gewinn verschaffen.

Auch England besitzt in den von Walter Rippmann bearbeiteten Lehrbüchern (für Französich und Englisch) schulmäßige Darbietungen der direkten Methode, wie sie in dieser Reinheit Deutschland nicht aufzuweisen hat. Sein „First English Book for boys and girls whose mother tongue is not English“ (1904) sei hier besonders erwähnt.

In diesem Zusammenhange möchte ich darauf hinweisen, daß das für die Methode Gouin grundlegende Buch *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* vor kurzem in vierter Auflage erschienen ist. [François Gouin. Paris, Fischbacher.] Es interessiert immer noch, ebenso wie Kröns mehr durchsichtige Darstellung der Methode Gouin (Marburg, Elwert).

Die Kunst des Übersetzens, besonders aus der stilistisch so fein geformten französischen Sprache liegt im Deutschen arg danieder. Sehr willkommen werden daher vielen Neusprachlern die von Bihler-Freiburg i. Br. (1906) veröffentlichten *Gesichtspunkte für das Übersetzen aus dem Französischen* sein.

Neben Bildern (Hölzelschen und anderen) sind als Anschauungsmittel für den neusprachlichen Unterricht empfohlen und vielfach benutzt worden historische Porträts, Städte- und Landschaftsbilder, Bildnisse geschichtlich bedeutender Persönlichkeiten, französische Wandkarten, Panoramen mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Ein mit Begeisterung geschriebener Aufsatz von Hammer-Wien (ZR. 1907, 321) zeigt, wie auch französische Abreißkalender, französische Geschäftsanzeigen und Plakate ausgenutzt werden können, um den Unterricht zu beleben, die Aneignung eines großen Vokabelschatzes zu erleichtern, und die Fähigkeit, in der fremden Sprache zu denken. Nicht jeder Lehrer des Französischen, selbst wenn er theoretisch den sehr lesenswerten Ausführungen des Verfassers zustimmt, wird sich die Fähigkeit und Beweglichkeit zutrauen, es ihm in diesen Punkten im Unterrichte gleichzutun.

Die Behandlung Frankreichs im neusprachlichen Unterricht erörtert E. Sokoll-Wien in Msch. XXI (1907), 327. Zur Einführung in die Landeskunde von Frankreich und zur Zusammenfassung der Kenntnisse, die dem Schüler durch den erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht vermittelt wurden, empfiehlt Sokoll das Dreistraßensystem, wie es Elisée Reclus entwickelt hat. Um das Gebirgsland Mittelfrankreichs, das ein ernstes Hindernis für den Verkehr zwischen Ärmelkanal und Mittelländischem Meere und für die politische Einheit des Landes zu werden drohte, führt — durch die Bodengestaltung begünstigt — ein Straßendreieck, dessen natürlicher Scheitelpunkt an jenem Punkte liegt, wo die Loire dem Ärmelkanal am nächsten kommt: in Orleans. Von Orleans aus geht ein Straßenzug nach uns im Osten, ein anderer zieht sich im Westen entlang. Der von Orleans nach Osten führende Straßenzug geht über die burgundische Pforte, die von Dijon beherrscht wird, hinab ins Saône- und Rhônetal. Der Straßenzug im Westen führt über die Senke von Poitiers nach Bordeaux und dann über den Col de Roncevaux (den Westpaß der Pyrenäen) nach Spanien. Die südlichen Punkte dieser beiden Straßen sind verbunden durch eine Südstraße, die über die Senke von Languedoc (den Col de Naurouze) längs des steilen Südabhangs der Cevennen zur Rhône führt.

Auf diesem Straßendreieck spielt sich ein wichtiger Teil der geschichtlichen Ereignisse ab, die für den Unterricht in Betracht kommen.

Die Oststraße ist die Straße, von der aus Cäsar die Eroberung Galliens durchführte. Der entscheidende Punkt, Dijon, lag im Gebiete der Häduer, die dann auch von Römern und Galliern umschmeichelt wurden und von deren Stellungnahme das Schicksal Galliens abhing. Alesia liegt in der nächsten Nähe von Dijon. Im Mittelalter zeigt der Straßenzug geradezu

staatenbildende Kraft (Burgund, Arelatisches Königreich). Für die Könige von Frankreich war es von höchster Wichtigkeit, den Weg über Dijon in der Gewalt zu haben (ebenso wie der Besitz von Poitiers für sie eine Lebensfrage war). Chlodwig begründet seine Herrschaft durch den Sieg über den Burgunderkönig Gundobald bei Dijon (und den Sieg über die Westgoten bei Voullon-Poitiers). Die wichtige Rolle, welche die Herzöge von Burgund als Herren von Dijon in der Geschichte des Mittelalters spielen, wird so ohne weiteres verständlich. Noch heute zählt Dijon zu den strategisch wichtigsten Plätzen Frankreichs.

Nicht minder bedeutend ist die Weststraße (Karl Martel), die besonders in den Hugenottenkriegen heiß umstritten wird. Von ihr aus erobert Heinrich IV. sein Reich, und der Besitz von La Rochelle macht die Protestanten zu Herren des ganzen Gebietes; man begreift, warum Richelieu 40 Millionen daran wandte, um diesen scheinbar abgelegenen Platz in seine Gewalt zu bekommen.

Die Südstraße endlich wird einerseits von Toulouse, andererseits von Narbonne beherrscht (Gallia Narbonensis, das Tolosanische Reich) und gewann an Bedeutung durch den Kanal von Languedoc (Riquet), dessen Erweiterung und Ausgestaltung in jüngster Zeit geplant wird, um Gibraltar matt zu setzen.

Die Wichtigkeit dieser Straßenzüge wird nicht nur durch die geschichtliche Entwickelung Frankreichs veranschaulicht; auch das wirtschaftliche Leben des Volkes (Eisenbahnen, Mittelpunkte der Industrie) wird auf diese Weise eigenartig durchleuchtet: Fast alle wichtigen Städte Südfrankreichs liegen an diesem Straßenlaufe (Orléans, Blois, Tours, Poitiers, Angoulême, Bordeaux, Agen, Toulouse, Carcassonne, Narbonne, Montpellier, Nîmes, Arles, Avignon, Valence, Lyon, Chalon-sur-Saône, Dijon, Troyes).

Auf die Wichtigkeit des Diktates für die Spracherlernung habe ich bei Rein (a. a. O. 390) hingewiesen. Die Bedeutung des Diktates für die grammatisch-logische Schulung hebt G. Erdenberger (NJ. 1907, 103) gebührend hervor. Als ein vorzügliches Mittel, Ohr und Verstand zu bilden, als Bildungs- und Prüfungsmittel fordert W. Schumann - Marburg das Diktat. Er unterscheidet zwei Arten von Diktaten: die reproduzierenden und die systematischen. Beachtenswert sind auch seine Schlußworte: „Vergessen wir auch nicht, daß die Diktate zugleich eine Übung im Schönschreiben sein sollen, damit man recht oft darunter die Worte setzen kann, mit denen der Marquis in Sandeaus Mademoiselle de la Seiglière Bernards Briefe beurteilt: Jolie main, bonne ponctuation, orthographe irréprochable."

„S'il revenait et qu'il demandât ses biens, vous seriez très bien embarrassés" — den hier vorliegenden Subjonktiv erklärt Spohn in seiner Programmabhandlung über den Indikativ und Konjunktiv folgendermaßen: „Bei si steht also der Indikativ jedenfalls, weil die Bedingung schon genügend durch den Konjunktiv si angedeutet oder ausgedrückt ist: bei que dagegen

steht der Konjunktiv, weil erst durch die Form des Verbs die Bedingtheit, die Unsicherheit, die angedeutete Erwartung zum Ausdruck kommt.“ Diese Erklärung weicht ab von der, welche Tobler von dieser grammatischen Erscheinung gegeben hat.

Unter den Forderungen, welche nach zwei Programmabhandlungen (1905, 1906) Ohlerts die moderne Pädagogik an den Unterricht in den neueren Sprachen stellt, hebe ich, des weiteren auf die Schrift selbst verweisend, zwei hervor:

1. Die Grundlage des Unterrichts ist ein den modernen Anforderungen entsprechendes Lehrbuch, das wirksam und allumfassend, allfördernd und allpflegend in den Mittelpunkt des Unterrichts tritt.

6. Die Reifeprüfung hat auf die Anfertigung eines Skriptums (einer schriftlichen Übersetzung aus dem Deutschen) zu verzichten. An ihre Stelle treten leichte freie Darstellungen über eben Gehörtes.....

Die Morphologie des französischen Verbs behandelt eine Programmabhandlung (1907), den trockenen Stoff trägt der Verfasser (Biedermann-Berlin) mit großer Lebendigkeit vor.

Max Walters, auf dem Münchener Neuphilologentage 1906 mit Beifall aufgenommener, Vortrag über *Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes* ist in erweiterter Form im Druck erschienen (1907) und somit einem größeren Leserkreise zugänglich geworden.

Gouin erzählt in seinem hochinteressanten, in gewisser Weise epochemachenden Buche, wie er, ehe er seine rationelle Sprachlehrmethode gefunden, um Deutsch zu lernen, das Wörterbuch auswendig gelernt hat. Einer meiner japanischen Freunde erhielt von seinem Vater, der den kaum dem Knabenalter entwachsenen Jüngling zur Ausbildung nach Amerika schickte, beim Abschied den großen Webster mit auf die Reise, mit der Weisung, ihn auswendig zu lernen. Heutzutage gilt die Methode, Vokabeln nach langen Wortreihen zu lernen, für nicht mehr zeitgemäß. Man fängt heute damit an, den Sinn der Vokabeln im Satzzusammenhange, in der Verbindung mit anderen Wörtern zu erfassen und sucht dann nachträglich die so erkannte Bedeutung durch das Gedächtnis festzuhalten. Auf dem früheren Standpunkte, dem der Einprägung von Vokabeln, die völlig herausgelöst aus allem fremdsprachlichen Satzzusammenhange, für sich allein dastehen mit der fertig gegebenen deutschen Bedeutung, — steht der Oberpostassistent R. Bergemann in Brake (Oldenburg). Er ruft die Mnemotechnik zu Hilfe und behauptet, daß, wer sich die in seiner 52 Seiten umfassenden „Anleitung“ enthaltenen Ideen zu eigen macht, schnell und sicher die französische Sprache erlernen kann. Zur festen und sicheren Einprägung der Bedeutung der Wörter schreibt er mnemotechnische Verbindungswörter vor. Will man z. B. lernen, daß das französische Wort vice deutsch Laster bedeutet, so hat man als Verbindungswörter sich „Wiesbaden-Großstadt“ zu denken, sofort sitzt dann: „vice“ heißt „Laster“. Ich gebe noch drei französische und drei englische Vokabeln, die nach

seiner Methode leicht zu behalten sind, wenn man sich die hier in eckigen Klammern eingefügten Verbindungen merkt: pain [Pincenez, Uhrmacher. Gewerbe] Brot, — mettre [Mettwurst, Jägerfrühstück, Stellung] legen. stellen, — pomme [Pommersche Gänsebrüste, mit Äpfeln gefüllt] Apfel. — Know (nobel, unnahbar, niemand kennen wollen] kennen; count [kauen. — Delikatesse] Graf; — lass (laß dich küssen] Mädchen. Es tut mir leid, bekennen zu müssen, daß mir jeder Sinn für Mnemotechnik abgeht.

3. Vor- und Weiterbildung der Lehrer.

Die dritte Auflage (1907) von Koschwitz's *Anleitung zum Studium der französischen Philologie* ist von Thurau, Privatdozent (so — nicht Privatdozenten — steht auf dem Titel) an der Universität Königsberg bearbeitet worden. Auch Thurau scheint, wenigstens lese ich dies zwischen den Zeilen (S. 19—20), die sich nach alter Schablone immer noch fortschleppende Zusammenkoppelung von Französisch und Englisch zu bedauern. Ich habe gezeigt (bei Rein, Deutsche Schulerziehung II, 409), daß das Weiterbestehen dieser nachgerade zur Unmöglichkeit werdenden Verbindung auf eine gesunde Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts auf unseren höheren Schulen nur schädigend wirkt. Thurau rät (S. 21) dem eine Anstellung als Oberlehrer erstrebenden Studierenden als unentbehrlich eine allgemeine Orientierung nach Diez' und Meyer-Lübkes Grammatiken der romanischen Sprachen usw. an. Hat der Studierende. der Französisch und Englisch vereint, dazu Zeit? Ist Meyer-Lübkes Grammatik ein so leicht und schnell orientierendes Buch? Ist es nicht vielmehr ebenso wie auch Gröbers Grundriß ein gewaltiger Lagerhof, auf dem in vielen Speichern und endlosen Kammern reichlich und überreichlich Haufen von Goldkörnern mit auch noch einiger Spreu teils gesichtet und gesäubert, teils noch nicht ausgeklappert aufgeschichtet sind? Meyer-Lübke ist kein Buch für Anfänger; dieser findet sich darin nicht zurecht, lernt seine Schätze erst erkennen und werten, wenn er selbst erst anderweitig eine gute Orientierung erfahren hat. Ein dünner Auszug aus Meyer-Lübke, von einem Gelehrten ersten Ranges verfaßt, der außerdem über einen künstlerisch durchgebildeten Stil verfügt, scheint mir das zu sein, was der von Thurau bezeichnete Studierende bedarf. Übrigens ist auch Koschwitz-Thuraus Anleitung schwer zu lesen, die vielen ausführlich gegebenen Büchertitel mitten im Text erschweren das schnelle Erfassen des Textes. Ganz überflüssig ist die Adressenliste der meisten Pensionen. Für Lausanne z. B. (Seite 264) sind den Pensionen etwa 40 Zeilen eingeräumt. Manche davon bestehen schon jetzt nicht mehr; andere, die gestern noch gut waren, sind heute — durch Wechsel der Leitung oder der Dienstboten oder aus anderen Gründen — minderwertig. Es hätten zwei Adressen genügt: die von dem Leiter der Ferienkurse (nicht F., wie Thurau druckt, sondern J. Bonnard) und die des Bureau de renseignement, Grand Pont. Diese Auskunftstellen geben stets die zurzeit richtige Auskunft. Thurau hätte so die mehrfach

falschen oder verdruckten Adressen oder solche sprachlich unmögliche Form wie Place de François (statt Place Saint-François) vermieden. Auf Seite 150 gibt Thurau die Unterschiede an, welche zwischen der Aussprache der Gebildeten Lausannes und der sogenannten guten Pariser Aussprache bestehen sollen. Die von ihm scharf formulierten Unterschiede beruhen auf Angaben, die für eine etwa zwanzig Jahre zurückliegende Zeit vielleicht annähernd zutrafen, aber auch damals mehr für die Klasse des kleinen Mittelstandes als für die Gebildeten. Wohl nirgends hat sich auch in der Aussprache der Einfluß des guten Schulunterrichts, eines guten hier ständigen französischen Theaters, die fortwährend gebotene Gelegenheit, nationalfranzösische conférenciers zu hören, die andauernde Durchmischung der besseren Gesellschaftsklassen mit feingebildeten nationalfranzösischen Elementen, das stete Hinneigen zu Paris deutlicher geltend gemacht als gerade in Lausanne. Ich verweise hier auf das gelegentlich der Besprechung der Phonetik von Hasberg Gesagte. Sind soweit Thuraus Angaben über Lausanne veraltet, so ist er besser unterrichtet über die Familie Passy: Die jüngeren Mitglieder der Familie sind es nach Thurau, deren Umgangssprache sich in dem Dictionnaire phonétique de la langue française wiederspiegelt (Seite 103). „Der Wert der Elementarwerke von Vietor, Beyer und Passy ist dadurch erheblich geschmälert, daß sie eine wissenschaftlich ungenügend begründete, oft zweifellos irrige französische „Normalumgangssprache" lehren, als deren einzige Norm schließlich die persönliche Familienaussprache P. Passys erscheint, die noch dazu dadurch entstellt wird, daß ihre abgeschliffensten, unedelsten Formen bevorzugt werden, und daß ihre minder auffallenden Schattierungen unberücksichtigt bleiben." Auch über Lehrmethode äußert sich Thurau, obwohl er doch kein Schulmann ist; er nennt verhängnisvoll ein einseitiges Bevorzugen der unbewußten Sprachaneignung, die dem Nachdenken der Schüler zu wenig Raum lasse. Dies ist die alte bekannte Litanei, mit dem Tone der Wichtigtuerei von neuem geleiert. Männer wie Walter, Dörr, Rippmann, Wendt erwähnt Thurau gar nicht. Er ist eben parteiisch; und daher ist seine Aufbesserung der jetzt veralteten Koschwitzschen „Anleitung" ungeeignet solchen Studierenden, die eine Tätigkeit als Oberlehrer erstreben, als parteiloser oder gut orientierender Führer zu dienen. Thurau steht selbst auf veraltetem Standpunkt, und da, wo er für den Auslandsaufenthalt praktische Winke gibt, merkt man nur zu oft, daß er aus Büchern schöpft, die sich in dieser schnell fortschreitenden Zeit auch schon zu überleben anfangen; es fehlt seinen Angaben oft die eigene, auf direkter Selbsterfahrung im Auslande gegründete Anschauung.

Alle Übungen, die der Lehrer vornimmt; alle Studien, die der Student treibt; sie sollen immer getragen sein von dem Gedanken, daß er Französisch und Englisch nur lernt und lehrt, um Frankreich und England zu lernen und zu lehren. Dann wird er nicht aus dem Auge verlieren, daß die Sprache an sich nicht das Objekt ist, sondern das Mittel, durch welches

wir dem Objekte der Betrachtung, dem Volke, am nächsten kommen können. Diese goldenen Worte Stephan Wätzoldts durchlaufen wie der Goldfaden das Seidengewebe den Bericht, den Venema - Lippstadt von seinem Studienaufenthalt in England (1907 Progr. No. 456) veröffentlicht hat. Auch wer England kennt, wird die mit Sachkenntnis geschriebene, von scharfer Beobachtungsgabe zeugende Abhandlung mit Genuß lesen.

Sehr beachtenswert — und zwar nicht bloß für die Anfänger der direkten Methode und der Association phonétique internationale — ist auch der als Beilage zum Jahresbericht der ORS. zu Fulda — Ostern 1907 — veröffentlichte *Bericht über den Londoner Ferienkursus 1906.*

In Gegenden, die den meisten deutschen Oberlehrern etwas abgelegen sind, nach Arles und Avignon, nach Lourdes und den Pyrenäen, nach Bayonne und Bordeaux und sonst noch weit umher in Frankreich führt uns Jellinek in seiner *Studienreise in Frankreich.* Auch Michel Jouffret hat er in Marseilles besucht. Mögen recht viele Neuphilologen lesen, was Jellinek uns von ihm, dem edlen Manne, dem Dichter, dem Philosophen, in seiner auch sonst sehr anregenden Abhandlung (1905) sagt.

Ein Ferienkursus in Saint-Valéry-en-Caux ist der Titel einer Programmabhandlung (Greifswald 1907), die nicht bloß über diesen sehr empfehlenswerten Ferienkursus am Meeresstrande, sondern auch über den ganzen Küstenstrich manches Interessante berichtet, allerdings in einer stilistisch wenig geordneten Form.

Seine *Erlebnisse und Erfahrungen während der Ferienkurse in Grenoble* schildert W. Appens. Er empfiehlt diese Kurse sehr. Der deutsch geschriebene Text ist gespickt voll von französischen Ausdrücken: das kann man sich oft gefallen lassen, da in den meisten Fällen hier die französische Wendung schneller und besser orientiert, als es eine deutsche Umschreibung tun würde. Was aber soll man zu folgendem Deutsch sagen? „Man geht mittags oder abends in ganz einfache Hotels (restaurants), in denen Arbeiter — gewöhnlich Handschuhmacher — für 1 frc. à Mahlzeit essen." Man hört ja besonders in Berlin Leute des kleinen Bürgerstandes, die vom Lande frisch zugezogen schnell großstädtisch fein sprechen wollen, auf der elektrischen Bahn „zwei à zehn" fordern, aber ein Lehrer — und W. Appens ist Volksschullehrer in Borbeck-Essen — sollte sich seiner Aufgabe, auch in sprachlicher Hinsicht ein Belehrer des Volkes zu sein, stets bewußt bleiben und nie Kauderwelsch schreiben. Der Verfasser rät, daß man, um nicht überteuert zu werden, stets zuerst frage: „combien coûte ça?" Nun die Wendung combien coûte ça? ist ja auch französisch, allerdings; aber so recht fein ist sie auch nicht; ein Herr, von dem Bildungsgrade eines Lehrers, würde französisch unbedingt „combien cela coûte-t-il, Madame" oder einfach „combien, Madame" sagen.

Zur Kenntnis einer fremden Sprache gehört gar vieles: Verstehen des gesprochenen Wortes, gute Aussprache, gründliche grammatische und umfangreiche lexikographische Kenntnisse, vor allem aber Bekanntschaft

mit den Metaphern und idiomatischen Wendungen. Aber auch wer mit vielen der letzteren vertraut geworden ist, bleibt ein Fremdling in der Sprache, wenn er nicht die diesen Metaphern und idiomatischen Redensarten zugrunde liegenden Anschauungen kennt und mitfühlt. Ähnlich wie Weise (Ästhetik der deutschen Sprache), Weise-Polle (Wie denkt das Volk über die Sprache?), Müller-Frauenreuth (Aus der Welt der Wörter), Waag (Bedeutungsentwickelung unseres Wortschatzes) uns in dieser Hinsicht über die deutsche Sprache aufzuklären unternommen haben, hat Karl Bergmann-Darmstadt seinen vor einigen Jahren begonnenen Versuch (1903 Französische Phraseologie), der bildlichen und idiomatischen Ausdrucksweise der Franzosen auf den Grund zu gehen, fortgesetzt und uns in seiner *Sprachlichen Anschauung ... der Franzosen* (1906) mit einem Buche beschenkt, das auch dem vorgerückteren Kenner des Französischen eine ebenso angenehme wie lehrreiche Unterhaltung bietet. Wir lernen da u. a. z. B., daß Redensarten wie dévisser son billard, remercier son boulanger, perdre le goût du pain, souffler sa veilleuse, casser sa pipe, remiser son fiacre, poser sa chique alle ungefähr dasselbe bedeuten. Auch über die neuerdings vielgenannten apaches werden wir aufgeklärt. „Mit dem Namen des nordamerikanischen Indianerstammes der Apachen, les Apaches, bezeichnet man gegenwärtig die Banditen, die Rowdies, die in Paris zur Nachtzeit, in gewissen Stadtvierteln sogar am hellen Tage, die Straßen unsicher machen. Der Name kommt von einer Bande, die sich den Namen les Apaches de la Vilette beigelegt hatte.“ Es fehlt dem ausgezeichneten Buche ein Index.

Ebenso anregend wie lehrreich ist desselben Verfassers *Studie* (53 Seiten) *über die Ellipse im Neufranzösischen* (1908): Die gediegene Arbeit, welche die Erinnerung an G. Krügers Aufsätze über Auslassung und Ellipse (Archiv für Neuere Sprachen 1901/1902) wachruft, sei jedem Lehrer des Französischen empfohlen. Zu Seite 12 bemerke ich, daß in protestantischen Ländern (in der Schweiz und in Belgien) suffagrant allgemein für Hilfsgeistlicher gebraucht wird.

Den elliptischen und pleonastischen Gebrauch der englischen persönlichen Fürwörter behandelt eine Programmabhandlung der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg (1907).

Die bei Reclam erschienene Übersetzung von *Sarceys Siège de Paris* bespricht J. Lange-Kulm in einer amüsant geschriebenen, von gediegener Kenntnis der französischen Sprache zeugenden Abhandlung. Le rez-de-chaussée fut pris ... par des campements de mobiles gibt der Übersetzer (Tuhlen) in folgender Weise wieder: Das Erdgeschoß wurde durch Lagerung von Mobilien eingenommen. Les bouteilles succédaient aux bouteilles, les tournées aux tournées wird bei Tuhlen zu: „Flaschen folgten auf Flaschen, Ausflüge auf Ausflüge“. In dieser Weise wimmelt Tuhlens Übersetzung von Fehlern. Es ist eben nicht leicht, französische Schriftsteller ins Deutsche zu übersetzen. Und wie steht es mit den deutschen Übersetzungen eng-

lischer Schriftsteller? Es dürfte sich wirklich der Mühe verlohnen, Nachprüfungen anzustellen, besonders bei den aus dem Englischen ins Deutsche übertragenen Romanen.

Beiträge zur französichen Etymologie, zugleich als Probe eines etymologischen Wörterbuches liefert Brüll - Krotoschin (1908). Etymologie gehört ebensowenig wie die Phonetik in die Schule; als Hilfswissenschaft ist sie von großer Wichtigkeit, da auf ihr als einer festen Grundlage sich die Bedeutungsanordnung des Lexikons aufbaut.

Die große Rolle, welche die Ärzte in der Gesellschaft zur Zeit Ludwigs XIV. spielten, ist bekannt. Für unfein galt es, anders zu sterben, als genau nach den Vorschriften der ärztlichen Kunst. „Il vaut mieux mourir selon les règles que de réchapper contre les règles" sagt der Arzt Macroton in Molières l'Amour Médecin. Interessant ist die von großer Belesenheit zeugende *Studie über die Ärzte in den Komödien Molières* von Oscar Kühn (Neiße 1906).

Über *die Verletzbarkeit der Ehre in der altfranzösischen chanson de geste* unterhält anregend und angenehme Erinnerungen an jene Zeiten wachrufend, in denen Altfranzösisch eine breitere Rolle spielte als heute, Luft-Berlin in einer von großer Belesenheit zeugenden Abhandlung (1907).

In anregender, den philologischen Fachmann wie jeden Kenner und Freund des Englischen überhaupt anziehender Weise behandelt der Kopenhagener Professor Jespersen *den Bau und Werdegang der englischen Sprache* und hebt dabei die Haupteigentümlichkeiten sowie diejenigen Züge in ihrem Bau treffend hervor, welche von dauernder Bedeutung geblieben sind. Das Englische ist ihm eine männlich-kraftvolle, dabei methodisch-nüchterne Sprache, die überall mehr auf logische Folgerichtigkeit denn auf anmutvolle Feinheit abzielt. Unter den die Beeinflussungen durch fremde Sprachen behandelnden Abschnitten fesselt besonders das Kapitel über die skandinavischen Lehnwörter; so sind dänisch in dem folgenden Satze alle schräg gedruckten Wörter: „An Englishman cannot *thrive* or be *ill* or *die* without Scandinavian words; they are to the language what *bread* aud *eggs* are to the daily fare."

„In der französischen Schweiz und im Elsaß hört man la fille wie filje aussprechen, ebenso das Schloß Chillon habe ich in der Schweiz fast stets wie ʃiljõ aussprechen hören, noch dazu mit dem Ton auf der ersten Silbe." So sagt Hasberg in der dritten Auflage (1906) seiner *Praktischen Phonetik.* Wahrscheinlich sind es Engländer gewesen, die Hasberg hier in der Schweiz so das Wort Chillon hat aussprechen hören. Übrigens ist die Aussprache des l mouillé mit noch hörbarem l keineswegs eine Eigentümlichkeit der französischen Schweiz oder der ostfranzösischen Sprachgruppe überhaupt. Es ist die Auspräche der Vergangenheit, der älteren Generation in ganz Frankreich. Bekannt ist ja, daß Littré in seinem Wörterbuch stets für die Beibehaltung des l-Lautes eingetreten ist, er selbst aber in den letzten Jahren seines Lebens seiner Theorie zuwider den l-Laut nicht

mehr gesprochen hat.*) Ich habe nirgends öfter den l-Laut des l mouillé gehört als in Paris; sicherlich dort öfter als hier in der Schweiz; freilich war ich 4 Jahre in Paris und bin jetzt erst 2 Jahre hier. Nirgends — in keinem Teile Frankreichs — sind dialektische Eigentümlichkeiten in der Aussprache mehr einer guten hochfranzösischen Aussprache gewichen als in der französischen Schweiz, besonders in den durch gute Schulen ausgezeichneten Kantonen Waadtland und Genf. Nicht zwar so, daß die ursprünglichen Eigenarten der ostfranzösischen Sprache hier schon ganz geschwunden wären; ich weiß aus Erfahrung, daß Lausanner Herren in Paris von Pariser Franzosen als aus Lyon stammend gehalten worden sind. Natürlich gibt es hier auch schlechtaussprechende Leute, meist aber sind dies nicht Eingeborene, sondern seit langer Zeit ansässige deutsche Schweizer oder andere Ausländer. Die junge waadtländische und Genfer Generation hat die alten autochthonen Eigentümlichkeiten in der Aussprache abgestreift, teils unter dem Einflusse der Schule und infolge der Aufmerksamkeit, die hier überall einer guten diction geschenkt wird, namentlich aber deshalb, weil hier in Lausanne wie in Genf die Bevölkerung von einem sehr hohen Prozentsatz höchst und feinst gebildeter Franzosen durchsetzt ist; die Blüte des Hugenotten- und Emigrantentums sitzt hier, und hat unter dem zweiten Kaisertum neuen numerisch nicht unbedeutenden Zuwachs von Gebildeten (fast ausschließlich nur von Gebildeten) aus den verschiedensten Gegenden Frankreichs erfahren. Ich habe nun das Wort Chillon in den zwei Jahren, die ich hier bin, unzählige Male aussprechen hören; ich glaube nicht, daß ich es von Waadtländern je anders als ohne den l-Laut gehört habe. Was Hasbergs Bemerkung angeht, er habe Chillon mit dem Ton auf der ersten Silbe gehört, so mag dies richtig sein; es kann aber auch auf Selbsttäuschung beruhen. Es gehört besonders für den Deutschen ein fein geschultes Ohr dazu, den Wortton im Satzzusammenhange zu erfassen (und anders als im Wortzusammenhange hat Hasberg doch das Wort hier kaum gehört). Berichten möchte ich hier — denn die Sache hat prinzipielle Bedeutung, so oft liest man von diesem oder jenem einmal in den Ferien nach Frankreich kommenden Deutschen die Bemerkung, er habe dies oder das gehört, was manchmal ganz unwahrscheinlich ist und einfach auf die Ungeschultheit seines Ohres zurückzuführen ist, berichten möchte ich hier von einem Erlebnis, das Gaston Paris mit dem accent tonique gehabt hat. In den Jahren 1873 bis 76 traf ich ihn in den Wintermonaten regelmäßig jeden Donnerstag zum dîner in einer Familie in Paris. Er erzählte, wie zwei Gelehrte, ein Deutscher und ein Nordländer, ihm ihre Wahrnehmung mitgeteilt hätten, wonach der französische accent tonique jetzt allgemein auf die Stammsilbe des Wortes gelegt werde. Gaston

*) Eine mir bekannte, literarisch fein gebildete Brüsseler Dame von 81 Jahren, spricht das l überall, ihre ebenfalls in Brüssel aufgewachsenen und ansässigen Töchter und Enkelkinder jedoch sprechen das l mouillé nach feinster Pariser Art. Ähnliches ließe sich in vielen anderen Familien — in den verschiedensten Gebieten des französischen Sprachgebietes — beobachten.

Paris bestritt ihnen das, und zum Beweise seiner Behauptung las er ihnen ein Stück Prosa aus einem bekannten Schriftsteller vor. Jeder der beiden Gelehrten bekam den Text gedruckt vor sich und einen Bleistift. Als Gaston Paris mit dem Lesen fertig war, hatte er nach der Aufzeichnung des einen der Herren den accent tonique in allen Fällen auf die Stammsilbe gelegt — dabei versicherte Gaston Paris, er hätte sich beim Lesen Mühe gegeben, den accent tonique auf der ihm zukommenden Silbe besonders stark hervorzuheben. Ein hier vorigen Sommer sich mehrere Tage aufhaltender Thüringer sprach das Wort ficelle, das er täglich verschiedentlich hörte, weil er die ficelle (Lokalausdruck für funiculaire) täglich wiederholt benutzte, nie anders als vizelle. Wenn ganz richtig ficelle gesprochen wurde, hörte er dies eben gar nicht. Sein Ohr war nicht geschult. Man wende nicht ein, daß es anders ist mit den Phonetikern. Ich habe so manche Erfahrung gemacht mit Leuten, die sich theoretisch mit Phonetik abgegeben hatten. Manche hatten ein feines Ohr, andere trotz ihrer Phonetik hörten immer nur, was sie vorher schon in phonetischen Büchern gelesen hatten. Umgekehrt wars mit Karl Ploetz (ich habe ihn in Paris gekannt). Der wußte nichts von Phonetik, er hatte aber ein für Sprachfeinheiten geschultes Ohr, wie kaum je ein Phonetiker, und wenn einer mich fragte, ob er sich über französische Aussprache aus Ploetz' Systematischer Darstellung oder aus Hasbergs Phonetik Rat holen solle, würde ich ihm unbedenklich sagen: aus Ploetz. Phonetiker tragen nicht selten mit großer Wichtigkeit als ganz neue Entdeckung vor, was anderen Leuten schon bekannt war zu einer Zeit, als es noch gar keine Phonetik gab. Und Hasberg? Kann man seinem Ohre trauen? Hat er überhaupt ein Ohr für französischen Tonfall, französischen Rhythmus? Hört er nicht alles deutsch? Er, der 64 französischen Liedern deutsche Singweisen angepaßt hat, und sie eingezwängt hat in die fremdländisch-deutsche Melodienjacke?

Die *Petite phonétique comparée des principales langues européennes* von Paul Passy (1906) richtet sich naturgemäß nur an einen beschränkten Leserkreis. Ein vergleichendes Studium der Laute der hauptsächlichsten europäischen Sprachen setzt die Kenntnis dieser Sprachen voraus, dient ihnen nicht als Einleitung. Allerdings ist der Kreis der in dem Büchelchen behandelten Sprachen ein nicht übermäßig großer. Die zur vergleichenden Betrachtung hauptsächlich herangezogenen Sprachen sind außer dem Deutschen und Französichen das Spanische, Portugiesische, Italienische, das Holländische, Dänische, Norwegische, Schwedische und Isländische. Beiläufig kommen auch anderen Sprachen entnommene Laute zur Erläuterung, aus dem Arabischen, Hottentottischen, Mexikanischen, Indianischen, Madagaskischen. Nicht neu, vielmehr stark übertrieben, ist, was Passy über die Einwirkung der seelischen Erregung auf den französischen Wortakzent sagt. Ich hebe die Stelle (Seite 34) heraus, damit sie nicht uneingeschränkt Eingang finde bei solchen Neusprachlern, die nicht in der Lage sind, durch häufigen und lange genug ausgedehnten Aufenthalt in Frankreich sich ein

eigenes Urteil zu bilden. Passy sagt: „Les déplacements emphatiques sont très nombreux en français. Il y a des catégories de mots qui sont bien plus souvent prononcés avec déplacement qu'avec l'accent normal: des adverbes comme "beaucoup, ab"solument, ex"trêmement: des adjectifs comme "terrible, in"croyable, é"pouvantable, "ridicule; des substantifs comme "bandit, "misérable; des verbes comme "pleurer, "crier, "hurler: surtout des injures: "animal, "cochon, "salot; — en un mot, tout ce qui se prononce habituellement avec une certaine émotion. Pourtant, même pour ces mots, l'accent normal est sur la dernière syllable; on les prononce ainsi si on les isole sans émotion.“ Die Übertreibung liegt darin, daß Passy behauptet, die von ihm angeführten Wörter würden häufiger mit Tonveränderungen gesprochen als mit dem accent normal. Im Affekt, in leidenschaftlicher Aufgeregtheit, im Ausdruck der Überschwänglichkeit erleiden diese Wörter allerdings sehr oft das déplacement; man gebraucht jedoch diese Wörter häufig auch bei ruhiger Sprechweise. Beachtenswert ist auch, daß Passy im Englischen einen Unterschied zugibt zwischen witch und which, in letzterem werde, so sagt auch er — ausgenommen in der zwanglosen Aussprache im Süden Englands — das h meist gesprochen.

Völlig unzutreffend ist, was Schatzmann auf Seite 12 seines Büchelchens *Zehn Vorträge über die Aussprache der englischen Schriftzeichen* (1907) sagt: „Die häufig vorkommende Verbindung wh wurde früher hw gesprochen: heute hat sich jedoch das h dem w vollständig assimiliert und man spricht also nur mehr w.“ Sicherlich hat sich der Verfasser entweder nicht in feiner Londoner Gesellschaft bewegt, oder aber er hat kein Ohr. Selbst Vietor, dessen Darstellung doch eher die volkstümliche, als sorgsam gepflegte Aussprache wiedergibt, wagt nicht, in der Lautschrift der Wörter what, which, whether das h völlig wegzulassen (§§ 109, 110 u. § 42 Anm. 1 seiner englischen Schulgrammatik) und Passy (der eher vulgäre als gebildete Aussprache darstellt) sagt (No. 211 Seite 82 seiner Petite Phonétique comparée, 1906), daß in which (das er als Beispiel anführt) die Aussprache mit h häufiger („plus souvent“) sei als die ohne h. Und als höchste Autorität, eine Autorität, vor der sich in diesen Dingen alle Nichtengländer beugen müssen, steht das (von Bradley-Craigie-Murray bearbeitete) Oxford English Dictionary: zwar ist es noch nicht bis zum Buchstaben w und wh fortgeschritten, aber in seinem „Key to pronunciation“ unterscheidet es zwischen w und wh, zwischen wen = wen und when = hwen.

Des so früh eines mysteriösen Todes gestorbenen Rich. J. Lloyd empfehlenswertes Büchelchen *Northern English* ist (1908) in zweiter Auflage erschienen, die Vietor besorgt hat. Seite 64 wird die Auslassung des h in der Aussprache des wh (z. B. while) als „vulgär“ bezeichnet. „Vulgar pronunciation always, and hasty pronunciation under loss of stress, change hw into w.“

Von dem bereits früher besprochenen *Echo of Spoken English* von Rob. Shindler ist eine Sonderausgabe in Lautschrift erschienen (1908).

Der Verfasser verwendet die Transkription der Association phonétique internationale; er erklärt, er gebe die Aussprache des „Southern English" — „Südenglisch" ist bekanntlich jetzt das wissenschaftliche Mode-Schlagwort. Er sagt weiter: „It is the natural, though not careless, pronunciation of persons of the class and age of the characters in the following picture of family life, speaking at a moderate speed". Was careless und natural in der Aussprache sei, ist eine rein subjektive Auffassung. Wie oft hört man gebildete junge deutsche Damen im lebhaften Unterhaltungstone „türlich" statt „natürlich" sagen. Soll dies dem Ausländer als Vorbild gelten? So gibt meiner Ansicht nach der Verfasser der vorliegenden Transkription eine Aussprache wieder, die ich mehrfach als careless bezeichnen muß. Immerhin ist das Büchlein nicht uninteressant, man kann deutschen Studenten diese Darstellungen der nachlässig flüchtigen Unterhaltungssprache als Anschauungsmaterial zum Studium, nicht aber als Muster zur Nachahmung empfehlen.

Sehr empfehlenswert scheint mir Morichs *Englischer Stil.* Nicht daß ich der Übersetzung aus dem Deutschen auf Schulen das Wort reden wollte. Die Übersetzung aus der Mutter- in die Fremdsprache gehört auf die Schule nur als Umformung von etwas schon in der fremden Sprache Gelesenem, und ist auch als solche aus dem Anfangsunterricht gänzlich zu verbannen. Morich bringt 54 ganz moderne deutsche Stücke, entnommen aus Romanen (Gottfried Keller, Gustav Frenssen, Ernst von Wildenbruch u. a.), aus Kultur- und Kunstgeschichte (Ranke, Sybel, Raumer, Ense u. a.), aus der Literaturgeschichte (Treitschke, Hettner, ten Brink, Maria Gothein u. a.), aus Reisewerken usw. Die beigegebenen Übersetzungshilfen sind so ausführlich, daß sie einer Art englischen Stilistik gleichen. Da die Übungen im Übersetzen von Stücken, für die kein englisches Muster unmittelbar gegeben war, jetzt glücklicherweise mehr und mehr von der Schule verschwinden, sollten vorgeschrittenere Studenten diese Übungen nicht ganz unterlassen. Morichs Buch bietet ihnen dazu einen vortrefflichen Berater. Übrigens ist auch ein Schlüssel dazu erschienen.

„Können Sie mir gelegentlich sagen" — so schreibt Goethe an Reinhard am 22. Juli 1810 — „ob Villiers mit meiner chromatischen Arbeit sich befreunden mag. Er ist eine wichtige Person durch seinen Standpunkt zwischen den Franzosen und Deutschen, und es wäre mir bedeutend zu erfahren, wie er die Sache nimmt, da er wie eine Art von Janusbifrons herüber und hinüber sieht." Dieser „Janusbifrons" *Villers* [1765—1815], den Goethe so „eine wichtige Person" nennt, war ein begeisterter Verehrer des deutschen Geistes. Nach mehrfachen einzelnen Besuchen hat er sich längere Zeit (1806—1810) in Deutschland aufgehalten und ist dann 1811 zum Professor in Göttingen ernannt worden. Durch seine Veröffentlichungen über deutsche Literatur und deutsche Geistesströmungen (Lettres Westphaliennes 1798, Considérations sur l'état actuel de la littérature allemande par un Français, Exposition de la

doctrine de Kant, Essai sur la Réformation de Luther und zahlreiche andere Schriften und Aufsätze) war er ein Vorläufer der Madame de Staël und nicht ohne Einfluss auf ihr Buch De l'Allemagne. Die Wirksamkeit dieses kulturgeschichtlich bedeutsamen Mannes hat in anregender Weise Louis Wittmer dargestellt in einer gediegenen Studie, die ein erfreuliches Licht wirft auf eine bisher leider viel zu wenig gekannte Zeit.

II. Französisch.

1. Grammatik und Lehrbücher.

Philipp Plattners vortreffliche, in diesen Jahresberichten bereits mehrfach besprochene *Ausführliche Grammatik der französischen Sprache*, die eine wahre Fundgrube von Belehrungen und Fingerzeigen bietet für alle, die bereits eine vorgeschrittenere Kenntnis des Französischen besitzen, ist nunmehr durch das Erscheinen des dritten und vierten Teiles zum Abschluß gelangt. Hieran schließt sich desselben Verfassers *Grammatisches Lexikon*. Es ist dies der Registerband zur Ausführlichen Grammatik; er ist so ausführlich gehalten (VIII. 542 Seiten), daß er für sich allein schon kurz orientiert, ohne das jedesmalige Nachschlagen in dem Hauptwerke, auf das natürlich fortlaufend verwiesen ist, nötig zu machen.

In dem gleichen Verlage von Bielefeld-Freiburg ist eine gediegene *Studie über den Artikel beim Prädikatsnomen im Neufranzösischen* erschienen, deren Lektüre allen Fachgenossen zu empfehlen ist. Der Verfasser, Fritz Strohmeyer, weist überzeugend nach, wie unhaltbar die Fassung der Regel ist, wie sie Karl Ploetz formuliert habe. Er durchmustert andere Grammatiken, die von Gustav Ploetz und Kares, die von Ducotterd, Kühn-Diehl, Dubislav, von Ulbrich, Mangold, Lücking, Maetzner, Hölder, Plattner, Schaefer u. a. und zeigt, wie sehr die allermeisten hängen geblieben sind an der ursprünglichen Fassung bei Karl Ploetz. Am Schlusse seiner wissenschaftlichen Untersuchung schlägt Strohmeyer folgende Fassung der Regel vor: [a) als knappste Form:] „Das Prädikatsnomen steht ohne Artikel, wenn es adjektivischen oder verbalen Charakter hat oder, wie bei den Verben des Nennens, als Name aufzufassen ist. — Es steht mit dem Artikel, wenn es substantivischen Charakter hat"; — [oder b) in ausführlicherer Form:] „Das Prädikatsnomen steht ohne Artikel, wenn es nur als abstrakte Bezeichnung einer Tätigkeit, eines Verhältnisses, eines Zustandes oder einer Eigenschaft aufgefaßt werden soll, oder wenn es, wie besonders bei den Verben des Nennens, einen Namen angibt. Es verschmilzt dann mit dem Verbum zu einem Begriff und wirkt wie ein Adjektiv. — Es steht mit dem Artikel, wenn es in seiner eigentlichen Bedeutung als Substantiv aufgeführt werden soll. Das Verbum hat dann eigene kräftigere Bedeutung und läßt sich durch ‚gehören zu, darstellen, bilden' u. ähnl. wieder-

geben." Für die praktischen Bedürfnisse der Schule müßte eine noch klarere Fassung gesucht werden.

Ohne eigenen wissenschaftlichen Wert (der Verfasser kompiliert nur aus anderen Grammatiken, aus Plattner, Ploetz-Kares, Ohlert und Börner. und bildet seine Beispiele zum größten Teile selbst) erscheint Mohrbutters *Guide grammatical.* Ein solches „Lexikon für französische Grammatik" mag ja (wie der Verfasser S. IV meint) denjenigen von Nutzen sein, die das Französische nicht schulmäßig betreiben, sondern denen es nur darauf ankommt, sich, sei es durch Unterrichtsbriefe, durch Konversationskurse oder Aufenthalt im Auslande selbst, einige praktische Fertigkeit im Gebrauch der fremden Sprache zu erwerben. „Auch sie werden, sagt der Verfasser, wenn sie überhaupt sprachliches Interesse besitzen, gar nicht umhin können, sich hin und wieder über grammatische Fragen Belehrung zu verschaffen. Je leichter und schneller sie dann Auskunft erhalten, desto besser." Für die Zwecke der Schule ist dies Grammatik-Lexikon mit Entschiedenheit abzuweisen, der Schüler soll von einer allmählich fortschreitenden methodischen Behandlung der grammatischen Erscheinungen schließlich zur systematischen Einreihung und zur Zusammenfassung zu einem System geführt werden, und nicht bloß in dem allmählichen Aufbauen, auch in dem Festhalten und schließlichen Beherrschen dieses Systems liegt eine große bildende Kraft, welche sich die Schule unter keinen Umständen nehmen lassen darf. Dabei scheint von Wichtigkeit. daß diese systematische Einreihung, diese Zusammenfassung zum System sich vollziehe möglichst mit dem Material, das zur Spracherlernung gedient hat und an dem die einzelnen grammatischen Erscheinungen zuerst erschaut und erkannt worden sind, mit anderen Worten, es ist didaktisch geboten, daß die systematische Schulgrammatik nur eine geordnete Zusammenfassung des auf den verschiedenen Stufen der Spracherlernung gebotenen grammatischen Stoffes ist, daß sie also nichts als der krönende Aufsatz ist auf dem sprachlichen Lern- und Lehrbuch. Aus diesem Grunde kann ich mich ebenfalls nicht erwärmen für die jetzt in 3. Auflage vorliegende *Kurzgefaßte französische Wiederholungsgrammatik* von Karl Meurer, soweit sie für die Sekunda und Prima der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen bestimmt ist.

Gleichfalls jenseits der Schule liegend, aber von hohem wissenschaftlichen Werte ist Lückings *Französische Grammatik*, die als eine klare, auf eigenen Studien und historischer Durchforschung der Sprache beruhende Feststellung des heutigen Sprachgebrauchs in keinem Lehrerzimmer fehlen sollte. In der jetzt vorliegenden dritten Auflage hat der Verfasser auch die Leygues'schen Toleranzedikte berücksichtigt. Nach dem, was ich in früheren Jahresberichten über die Bedeutung dieser sogenannten Reformen gesagt habe, wäre es vielleicht angebracht gewesen, wenn Lücking vorläufig noch weiter eine abwartende Stellung eingenommen hätte. Daß

die in § 12 über das tonlose e gegebenen Regeln wirklich so feststehend sind, als Lücking sie angibt, bestreite ich.

Auf dem veralteten Standpunkt der konstruktiven Spracherlernung stehen die zahlreichen von Breymann - München verfaßten Lehrbücher. In den ersten 25 Lektionen des Elementarbuchs stehen die Vokabeln und Regeln vor den Beispielen, die durch zusammenhanglose Sätze wie: Notre sœur a tort, Tu as soif, Ton ami a ri oder „Mein Freund hat einen schönen Hut gehabt", „Hast du nicht mein Bild gesehen?" gebildet werden. Von Lektion 25 ab stehen die französischen Lesestücke voran. Die meisten dieser Lesestücke sind nichts als Vokabularien in darstellender Form mit dürftigem, kaum je einem zum Herzen gehenden ethischen Inhalt. Unwissenschaftlich ist die Fassung der Regel über das Gerundium: „Das Partizipium des Präsens mit der Präposition en wird Gerundium genannt" (Lehrbuch für Realschulen II, § 93, Seite 215). Falsch ist auch die Bemerkung (ebenda Seite 192 unten), aimer („gern" etwas tun) lasse nur im Konditionalis die Präposition à nicht zu: j'aimerais faire qch. Die Konstruktion ohne à ist auch im Präsens in der Umgangssprache (nicht bloß des Volks, sondern auch der Gebildeten) schon längst die gebräuchlichere; daß die mit à in der Schriftsprache noch überwiegt (oder überwiegt sie nicht einmal mehr?), ist hauptsächlich wohl dem Druck der Grammatiker zuzuschreiben. Viel richtiger drückt sich Lücking aus (Schulgramm. [3] § 214 A. 6): „Nach aimer (gern), aimer autant (ebenso gern) steht fakultativ, nach aimer mieux (lieber) ein à." Diese Fassung bei Lücking ist sicherlich zutreffender als die bei Plattner (Ausführliche Gr.), der aimer faire qch. als (einen zwar sehr üblichen Archaismus, aber als) familiär bezeichnet. Die Breymannschen Lehrbücher gehören zu den wenigen in Bayern zugelassenen. Die Gründe für diese Beschränkung auf eine so kleine Zahl, für das Festhalten in methodischen Dingen am „Historisch-Gewordenen", für die Ausschließung moderner Bücher wie die von Bierbaum — hat Breymann selbst auseinandergesetzt (Jb. 1906, VIII, 16).

Die Breymannschen Lehrbücher hat als Richtschnur Theodor Link benutzt bei der Abfassung seiner *Grammaire de Récapitulation.* Auch diese Repetitionsgrammatik hat aus Breymann die schon beim alten Karl Ploetz vorhandene Regel mit hinübergenommen: „Le participe présent précédé de la préposition en prend le nom de gérondif". Die Ausgabe B, welche für Real- und Oberrealschulen bestimmt ist, enthält auf Seite 89 die Redensart „dîner à 5 frcs. zu 5 Frcs speisen". Diese Abkürzung von francs ist ungebräuchlich. Man kürzt ab den singular fr., den pluriel meist auch (in Frankreich wie in der französischen Schweiz) fr., seltener frs, aber nicht frcs. Und nun gar das Deutsche: „zu 5 Frcs. speisen" statt „zu 5 Franken". In der deutschen Schweiz spricht man von Franken und Rappen (centimes), und man schreibt auch so. (Die schweizerische Postverwaltung schreibt in amtlichen Veröffentlichungen „Franken", „Rappen".) Da die gut deutsch flektierten Formen in einem Teile des deutschen Sprach-

gebietes ganz gang und gäbe sind, sollte man auch in Reichsdeutschland die undeutschen Formen meiden. Übrigens schreibt Sachs in seinem Wörterbuche (z. B. unter „coupure") „Franken", nicht Frs. (Francs).

Das Gerundium ist scheinbar das mit en verbundene Partizip Präsens: seinem Ursprunge nach aber ist es eine ganz andere Form: chantant ist lateinisch cantant(em), en chantant ist lateinisch in cantand(o), d. h. im Singen; es ist also die substantivische Form des Verbs", usw.: in dieser Weise leitet Schaefer (Lehrgang III 584) seine Regel über das Gerundium ein. Schaefer ist (wie er dies im Vorwort von Lehrgang III ausdrücklich sagt) Anhänger der grammatisierenden Methode, nicht jener bekannten alten, die es zwar auch nicht an grammatischem Unterricht habe fehlen lassen, in der jedoch der grammatische Unterricht nach Anlage der Lehrbücher immer nur auf der Oberfläche geblieben und nie der Versuch gemacht worden sei, die wahrhaft bildenden Elemente dieses Unterrichts hervorzuheben. Im Gegensatze zu jenem „oberflächlichen und mechanischen" Betriebe der Grammatik, im Gegensatz namentlich aber (so sagt er) zur Methode der Reformer (über die er sehr schlecht unterrichtet ist, wenn er sagt: „Diese wollen von einem systematischen Unterricht in der Grammatik und von der formalen Bildung überhaupt nichts wissen"), verlangt Schaefer von dem grammatischen Unterricht, daß er formal bilde, anrege und Verständnis für Geist und Wesen der Sprache erwecke. Dieses Ziel, das sich übrigens in Phrasen bewegt, die auch die anderen Methoden sich stets zu eigen machen, sucht Schaefer zu erreichen durch Zurückführung der sprachlichen Erscheinungen auf bestimmte Laut- und Sprachgesetze und durch Zurückführung aller Einzelerscheinungen auf bestimmte Prinzipien, wodurch das ganze grammatische Wissen um feste Kernpunkte gruppiert werde. „Man verwandle die Gedächtnisarbeit in eine Gedankenarbeit und lasse den Schüler zum richtigen Verständnis für all diese Einzelerscheinungen gelangen! An Stelle des mechanischen Erlernens das verstandesmäßige Erlernen." Daß hinter diesen großen, nichts Neues enthaltenden Worten die Ausführung zurückbleibt, wird die Kenner der historischen Grammatik nicht verwundern. Der Verfasser übersieht außerdem, daß in keiner Sprache, auch im Französischen nicht (das übrigens seiner Ansicht nach — und hierin werden ihm viele Recht geben — in logischer Durchbildung dem Lateinischen überlegen ist) Grammatik und Logik sich decken. Der Sprachgebrauch ist schließlich auch für die Grammatik entscheidend, und der Sprachgebrauch hat oft seine eigene Logik. Schaefers Lehrgang bietet zusammenhanglose Einzelsätze in großer Menge und glaubt immer noch das Heil der grammatisch-logischen Schulung im Übersetzen solcher deutscher Übungssätze zu finden, die sich nicht anlehnen an ein mit den Schülern zuvor behandeltes französisches Musterstück, und zu denen reichliche Übersetzungshilfen gegeben werden durch Beifügung von Vokabeln, welche bisher noch nicht im französischen Satzzusammenhange vorgekommen sind. Auch wer ein derartiges Vorgehen

Schaefers heutzutage nicht billigt, wird in den verschiedenen Teilen seines Lehrganges einzelne brauchbare Winke und Anregungen finden. Der II. Teil ist 1907 in 4., der II. (Grammatik) 1906 in 2., der IV. (Übungsbuch, erste Hälfte) 1907 in 2. Auflage erschienen. Gleichzeitig sei hingewiesen auf die Programmabhandlung desselben Verfassers über die Behandlung des Verbs.

Auf einem viel fortschrittlicheren Standpunkte steht der von Dubislav und Boek bearbeitete *Methodische Lehrgang der französischen Sprache*. Von geringen (für manche deutsche Übungsstücke immer noch zu zahlreichen) Ausnahmen abgesehen, entwickelt sich hier die ganze Spracherlernung aus dem am Anfang jeder Lektion stehenden Lesestück: Sprechübungen, Grammatisches, und die sich daran anschließenden Übungen, die — und dies ist besonders zu billigen — nicht bloß in Übersetzungen aus dem Deutschen bestehen. Zu bedauern ist, daß aus dem für die Anfangsstufe bestimmten Teile diese Übersetzungsübungen aus dem Deutschen nicht ganz fortgeblieben sind . Die schon jetzt gegebenen mannigfaltigen französischen „Excercices" ließen sich leicht noch etwas vermehren; die Sicherheit des sich allmählich erhebenden Aufbaues fester grammatischer Kenntnisse würde in keiner Weise leiden; auch die feste Einprägung des Vokabelschatzes ließe sich durch weitere rein französische Exercices leicht erhöhen. Wie beifällig die Bücher aufgenommen worden sind, beweist ihre Einführung gegenwärtig schon an über 80 Anstalten.

Auch Ducotterd räumt in der Oberstufe seines *Lehr- und Lesebuchs der französischen Sprache* (2. Aufl. 1907) dem fremdsprachlichen Lesestücke einen großen Raum ein als sprachlichem Anschauungsmittel. Vieles in den sich in methodischer Anordnung anschließenden Abschnitten der Grammatik läßt sich aus dem vorstehenden Lesestück ableiten, aber doch nicht alles. Die jeder „leçon" beigegebenen „Exercices" sind in ihrer Mannigfaltigkeit wohl zum Ziele führend, doch nicht zu billigen ist, daß die deutschen Übersetzungstücke den Schülern unbekannte Wendungen und Vokabeln enthalten. Es fragt sich, ob die am Anfang einer jeden Lektion gegebenen französischen Lesestücke manchmal nicht zu umfangreich sind. Ein intensives Durcharbeiten, ein intensives Verarbeiten, und eine intensive Ausnützung des sprachlichen Musterstückes wäre für die Spracherlernung von großer Bedeutung. Auch bei Ducotterd findet sich (§ 84, 3) die unwissenschaftliche Angabe, das Gérondif sei das Participe présent mit en.

Ein tieferes Erfassen der verschiedenen, bei der Erlernung einer fremden Sprache zu berücksichtigenden Momente bekunden die von Richard Fricke sowie die von Metzger und Ganzmann verfaßten Lehrbücher. Von dem Frickeschen eigenartigen, methodisch bedeutsamen Werke *Französisch für Anfänger* sind zurzeit erst die drei ersten bis Quarta einschließlich reichenden Teile erschienen. Metzger und Ganzmann reichen in der dritten Stufe ihres auf Grundlage der Handlung und des Erlebnisses aufgebauten Lehrbuches (vgl. Jb. 1906, VIII, 24) bis einschließlich Sekunda.

Das somit zum Abschluß gelangte Lehrbuch ist von hervorragender methodischer Bedeutung und sei deshalb allen Fachgenossen, auch denen, die es seiner Reichhaltigkeit wegen nicht verwenden können, oder die es wegen des breiten Raumes, den in ihm die Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen einnehmen, nicht verwenden mögen, angelegentlichst empfohlen. Nicht bloß mannigfache Belehrung, auch reichen Genuß wird es ihnen bieten. Zu bedauern ist, daß die Verfasser, die doch sonst überall gediegenen oder sachgemäßen Inhalt bieten, ein so dürftiges, nichtssagendes Stück wie Paul Verlaines Gedicht „L'heure du berger" (III Seite 108) aufgenommen haben.

Von dem von Plattner und Kühne verfaßten *Unterrichtswerk* ist der III. Teil (Lese- und Übungsbuch) erschienen: Das Werk befolgt die analytische Methode mit Benutzung der natürlichen Anschauung.

Beachtenswert, wenn auch arm an sprachlichem Anschauungsstoff mit ethischem Gehalt, erscheint der von U. Grand - Chur verfaßte *Leitfaden der Französischen Sprache*. Der Verfasser, welcher Lehrer an der Kantonschule in Chur in Graubünden ist, hält in diesem mit großem methodischen Geschick angelegten Leitfaden die deutsche Muttersprache in umfangreichem Maße fern und nähert sich somit nach Möglichkeit der direkten Methode. Er läßt (dies allerdings ist ganz der direkten Methode entgegen) Übersetzungen aus dem Deutschen (allerdings in geringem Umfange) zu. Im übrigen entwickelt sich die gesamte Spracherlernung (Sprechübungen, Ausspracheregeln, Grammatik, Exercices oraux et écrits) aus dem meist dem Anschauungskreise der Schüler entnommenen Lesestoffe.

Der zweite (für das dritte Schuljahr bestimmte) Teil des *Lehrbuchs für österreichische Realschulen* von Sokoll und Wyplel enthält 50 methodisch geordnete Abschnitte, deren jeder außer einem reichlich bemessenen, oft mehr als einen Gegenstand behandelnden Lesestoffe einen Hinweis auf die jedesmal durchzunehmende Grammatik, verschiedene Exercices (Exercices de conversation, Exercices de grammaire und andere), sowie ein Thème enthält. Das Thème (Übersetzung aus der Muttersprache) lehnt sich nicht an ein mit den Schülern durchgearbeitetes französisches Musterstück an und enthält neue, den Schülern unbekannte Vokabeln. Die Lesestoffe haben zumeist einen ganz modernen, interessanten Inhalt.

Ganz nach alter Weise (mit Grammatik am Anfang jeder Lektion, dann Vokabeln, dann zusammenhanglosen Einzelsätzen) ist abgefaßt ein sich *Le Français pratique in 33 Lektionen, dem täglichen Leben entnommen* betitelndes Sprachbuch, das sein Verfasser, Cyprien Francillon, Lehrer des Französischen am Seminar für orientalische Sprachen zu Berlin, „zum Schul- und Privatunterricht" bestimmt hat. Da das Buch methodisch etwa auf dem Standpunkt des alten Plate oder Ahn steht, ist es für die Schule abzuweisen. Als Kuriosum stehe hier ein Teil des Exercice de conversation 86: „Ne vendîtes-vous pas pour 20 000 francs de marchandises en une seule fois? Vous vendiez plus autrefois que maintenant, ce me semble?

N'avez-vous pas vendu, hier, des marchandises au rabais? Est-ce que tu ne vendis pas ta maison, l'année dernière? Combien la vendis-tu? N'eus-tu pas de perte? Pourquoi ne vendiez-vous pas vos vieux rossignols à vil prix, pour vous en débarrasser?"

Desselben Verfassers *Conversation française* (1906) und *Par-ci, par-là, Causeries* (1907) scheinen, da sie die Sprache des Verkehrs besonders berücksichtigen, empfehlenswert zum Selbststudium für solche, die ihre etwas eingerosteten Sprachkenntnisse wieder auffrischen möchten. Auch für den Privatunterricht sind diese Bücher nicht ungeeignet, ebenso wie ein drittes *Le français de tous les jours* (1908), das mit Hilfe von 31 exercices de conversation und anderen, die Grammatik nicht allzu trocken erscheinen lassenden Übungen, die unregelmäßigen Verben einzuprägen sucht.

Ploetz - Kares' *Kurzer Lehrgang der Französischen Sprache* hat jetzt auch für Lehrerbildungsanstalten eine besondere Ausgabe (Ausgabe H, 1908) erhalten, die nicht bloß dieselbe Methode, im großen und ganzen auch denselben veralteten Inhalt der übrigen Ausgaben bietet. Von Ausgabe G ist 1906 eine neue Auflage erschienen. Von der gekürzten Ausgabe C ist das Übungsbuch, von Ausgabe F die zweite Auflage erschienen.

Die im Ploetz - Kares enthaltenen Vokabeln sind in systematischen Reihen zusammengestellt in einem kleinen Büchelchen, das den Titel führt *Französische Wörter für die Klassen III—VII der württembergischen Gymnasien*. Die im Elementarbuch enthaltenen Vokabeln sind z. B. in etwa 40 verschiedene Gruppen geordnet, die ersten sind überschrieben: l'homme, entendre, parler, voir, le goût, toucher, l'odeur, l'âme, le caractère, l'esprit, les vivres usw.

Welche Anforderungen darf man billigerweise an eine Schulgrammatik stellen? so fragt Kirschstein in seinem, *Ergänzungsregeln zu Ploetz-Kares* betitelten Aufsatze (Programm-Abhandlung Realschule Wehlau 1906). Sie muß, sagt er: 1. den gesamten Bau der Sprache in den Haupterscheinungen dem Schüler vor Augen führen und ihn den organischen Zusammenhang der einzelnen Teile des Buches erkennen lassen; — 2. systematisch geordnet und übersichtlich sein; — 3. klar gefaßte Regeln und praktische Beispiele geben; — 4. in bezug auf die Terminologie sich an die lateinische Grammatik anlehnen und dem Schüler grammatisches Verständnis für die Konstruktion sämtlicher Satzarten sowie einzelner Satzteile vermitteln. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, so führt Kirschstein fort, ist die französische Sprachlehre von Plötz und Kares eine der schlechtesten Schulgrammatiken, welche in den letzten dreißig Jahren erschienen sind. Kirschsteins Abhandlung, die als Entwurf zu einer neuen französischen Schulgrammatik gedacht ist, erweckt den Wunsch, daß dem bis jetzt veröffentlichten ersten Teile („Das Verb") bald die übrigen nachfolgen mögen.

Ebenfalls nach der alten Grammatikmethode ist abgefaßt das von Banderat und Reinhard für *Handwerk, Gewerbe, Handel und Industrie abgefaßte Lehrbuch* (1907). Jede „Leçon" beginnt mit Einzelvokabeln und

grammatischen Regeln; dann folgt ein oft aus zusammenhanglosen Einzelsätzen bestehender Lesestoff, und schließlich Sätze zum Übersetzen aus dem Deutschen.

Nur französische, keine deutschen Einzelsätze enthalten die mit dem Motto „L'exemple instruit mieux que tous les préceptes" sich einleitenden *Exercices de phraséologie et de style* von J. Forest (1907). Es will ein livre sein „qui permette de répéter, sans règles écrites ni abstraction de grammaire, les formes essentielles du français... Cet ouvrage est destiné spécialement à tous ceux qui ayant déjà appris les règles dans l'une ou dans l'autre des nombreuses grammaires françaises en usage, éprouvent le besoin de faire une répétition générale..." Sicherlich werden alle diejenigen, welche diese Sätze gewissenhaft durcharbeiten und retrovertieren, reichen sprachlichen Gewinn ernten. Für Schulzwecke ist das fleißig zusammengetragene Buch nicht verwendbar.

Ein Muster typographischer Sauberkeit ist das *Konjugationsmuster für alle Verben der französischen Sprache mit Angabe der Aussprache*, ein Sonderabdruck der Remarques détachées zum Wörterbuch von Sachs. Zum Nachschlagen verwandt, werden diese Übersichten manchem Lehrer wie Schüler, der nicht im Besitze des Wörterbuches ist, ein ebenso willkommener wie zuverlässiger, leicht und schnell zurechtweisender Ratgeber sein.

Zum Lernen und für Schulzwecke bestimmt ist die von Auer - Tübingen zusammengestellte *Konjugationstabelle der wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter der französischen Sprache.* Die Anordnung, welche Stammzeiten und abgeleitete Formen deutlich abtrennt, ist recht praktisch; sie bietet aber nichts irgendwie Neues. Unverständlich ist mir daher, warum die mir vorliegende englische und italienische Ausgabe mit dem Vermerk „All rights reserved" und „Tutti i diritti riservati" versehen sind. Für Schüler ist praktischer als eine Konjugationstabelle in besonderem Heft eine übersichtliche Anordnung der Konjugation der Verben in ihrem Schulleitfaden.

Banners *Tabelle der unregelmäßigen Verben* ist (1907) in dritter Auflage erschienen.

Die *Praktische Einführung in den französischen Anfangsunterricht*, die Mühry - Hannover im Anschluß an die Bücher von Kühn und Kühn-Diehl zusammengestellt hat, bekundet anerkennenswertes Geschick. Die „Praktische Einführung" ist nach der Absicht des Verfassers dazu bestimmt, jüngeren Fachgenossen einige Anhaltspunkte für die Behandlung des Anfangsunterrichts zu geben, und den Lernenden die Möglichkeit zu verschaffen, das Gelernte zu üben und nachzuholen, selbst wenn durch Versäumnisse Lücken vorhanden sind.

Grammatisch, stilistisch und lexikologisch zugleich ist das von G. Dubray verfaßte *Tableau des fautes les plus fréquentes que font les Allemands en parlant le français.* Der Verfasser stellt sich die Aufgabe, nicht bloß häufig

vorkommende grammatische Fehler, sondern auch die zahlreichen Germanismen zu berichtigen, die den Deutschen beim Französischsprechen mit unterlaufen. Die Zahl dieser muttersprachlichen Wendungen in fremder Wiedergabe ist ja für Deutsche besonders groß infolge der noch immer in Deutschland überwuchernden Übersetzungsmethode, welche erschwerend und hemmend einwirkt auf das Denkenlernen in der fremden Sprache und auf die Aneignung der fremdländischen idiomatischen Ausdrücke. Das recht verdienstliche Büchelchen sei allen französisch sprechenden Deutschen bestens empfohlen. Es ist ebenso amüsant wie lehrreich.

Von Boerners bekanntem *Neusprachlichen Unterrichtswerk* liegen wiederum mehrfache Neuausgaben vor. Ausgabe B (Vereinfachte Bearbeitung für Mädchenschulen), Teil I, II, II in 3. und 4. Auflage, Teil IV in 2. und der diese vereinfachte Mädchenschulausgabe zum Abschluß bringende Teil V in erster Auflage (1907). Von Ausgabe C sind (1907) die II. Abteilung und die Oberstufe in 4.; von Ausgabe D (für preußische Realschulen) die Mittelstufe (1907) in 2.; von Ausgabe H (für Bürger- und Mittelschulen) der II. Teil 1907 in 2. Auflage erschienen. Die für österreichische Realschulen von Stefan-Wien bearbeitete Ausgabe ist bis zum III. und IV. Teile (1906) fortgeschritten. Ausgabe G (I. Teil 1906) ist eine genau den neuen Lehrplänen entsprechende Neubearbeitung für Gymnasien und Realgymnasien. Von dem für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Lehrbuch ist der erste Teil (3. Klasse der Präparandenanstalten) 1906 erschienen.

Auch Weitzenböcks treffliches *Lehrbuch* erfreut sich schneller Verbreitung. Es ist Teil I in 7. Auflage (1907), Teil II A in 6. (1908), Teil II B in 5. (1906) Auflage erschienen. Von der Sonderausgabe für Mädchenschulen hat Teil I 1907 die dritte Auflage, II A die zweite, II B ebenfalls die zweite Auflage erlebt.

Empfehlenswert ist der von Martin und Thiergen nach einem eigenartigen Plane verfaßte *Französische Sprachführer*. In lebhaftem Unterhaltungstone, zuweilen auch in Briefform und stets in gutem idiomatischen Französisch schildert es die auf einer Rundreise durch Frankreich (die Provinz wie Paris und Umgegend) gemachten Erlebnisse. Das Buch vereinigt (wie die Verfasser sagen) inhaltlich Krons „Petit Parisien" und Pâris „Les Français chez eux et entre eux".

Nur die allernotwendigsten grammatischen Regeln der französischen Sprache enthält die von Banderet besorgte *Kurzgefaßte Konversations-Grammatik der französischen Sprache*, eine Sonderausgabe aus der 27. Auflage des Manuel de la conversation française von Eduard Coursier. Die klare und übersichtliche Anordnung erleichtert eine schnelle Wiederholung. Der eigentlichen „Kurzgefaßten Grammatik" (16, 61) gehen (Seite 5—14) Leseübungen mit Einzelsätzen voraus.

Recht praktisch, einfach und leichtverständlich ist Krons *Französische Taschengrammatik des Nötigsten*. Auch über die sogenannte „neue"

französische Rechtschreibung, über deren Bedeutung ich mich schon mehrfach ausgesprochen habe, äußert sich Kron, und ich wiederhole dies hier, weil immer noch in Deutschland dem Leyguesschen Erlaß eine ihm gar nicht zukommende Wichtigkeit beigemessen wird: „Die meisten dieser „Vereinfachungen" zielen darauf ab, ... die Prüfungsorgane anzuweisen, die betreffenden bisher verpönten Schreibungen ihren Prüflingen fernerhin nicht aufs Fehlerkonto zu bringen. Da jedoch nicht verfügt wurde, daß nunmehr so und nur so zu lehren sei, so ist alles beim alten geblieben: kein Tages- und Wochenblatt, kein Schriftsteller, kein Franzose trägt den ministeriellen tolérances (d. h. [in gewissen niederen amtlichen Prüfungen] für [noch] zulässig erklärten Formen) Rechnung, weshalb für andere Nationen auch kein Grund vorliegt, in dieser Frage französischer zu sein, als die Franzosen selbst.

Auch Banderet, der Bearbeiter der 21. Auflage (1907: die erste ist 1842 erschienen) des alten *Borel* kann sich des Gedankens nicht erwehren, diese ministeriellen Bestimmungen müssen doch wohl etwas zu bedeuten haben. Die Grammatik Borels, in einer längst veralteten Methode geschrieben, bietet immer noch des Guten so viel, daß Studenten und Lehrer noch recht viel daraus lernen können.

Sehr geschickt aufgebaut sind die ganz nach der direkten Methode abgefaßten *Leçons de Français* von Alge und Rippmann, deren erster Teil sich an die Hölzelbilder anlehnt. Beide Teile räumen (unter Ausschluß der Muttersprache) der Grammatik und ihrer Einübung eine breite Stelle ein.

Ungebührliche Wichtigkeit erkennt den Leyguesschen Reformen auch G. Stier zu in seinem eigenartigen *Collégien français*, dessen erster Teil (1906) den Lehrstoff bis Quarta einschließlich umfaßt. Der Schüler wird in das französische Gymnasialleben eingeführt. Bietet dies, wie etwa das englische es in so hohem Grade tut, für den deutschen Schüler wirklich eine so ideale Anziehungskraft? Das englische steht einzig da: Charakterbildung, Erziehung zur Wahrhaftigkeit, zur vornehm-gesitteten Männlichkeit, und Ausbildung der Leibeskräfte sind seine Hauptseiten. Und das französische? Die Pflege eines guten, feinen französischen Stils und — Überbürdung?

Zuerst die Regeln, dann die Vokabeln, darauf die Einzelsätze, an die sich noch einige Aufgaben, schon von der dritten Lektion ab Übersetzungen aus dem Deutschen (Einzelsätze) und Sprechübungen anschließen — dies ist mit wenigen Ausnahmen der regelmäßige Gang der 57 Lektionen, welche Ottos in achter Auflage von H. Runge bearbeitete *Kleine Französische Sprachlehre* bilden. Ganz unnötigerweise ist jedem oder nahezu jedem Worte eine Aussprachebezeichnung in Lautschrift hinzugesetzt. Auffallend ist die scheußlich nachlässige Auslassung des l in der Aussprache von ils ont (Seite 10, 21). Was würden wir sagen, wenn in einer für Franzosen bestimmten deutschen Grammatik stände, der Akkusativ von „er" laute „n",

denn man sage: Schmeißtn raus? Soll „nee“ und „det“ statt „nein“ und „das“ gelehrt werden, weil die Straßenjungen in Berlin so sagen?

2. Übungsbücher zum Übersetzen ins Französische.

Ein Überbleibsel aus alter Zeit sind die *Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* von J. Schultheß. Der ersten, im Jahre 1840 erschienenen Auflage ist 67 Jahre später (1907) die sechzehnte gefolgt. Ganz die alte Übersetzungsmethode.

Schanzenbachs Schlüssel zu den deutschen Übungsstücken der Grammatik von Borel hat in zweiter Auflage (1907) Banderet besorgt.

Ernst Wicherts vieraktiges Lustspiel *Ein Schritt vom Wege* hat der französische Lektor an der Universität Innsbruck zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische bearbeitet (1906). Die reichen Übersetzungshilfen sowie das beigefügte Wörterbuch machen das Buch empfehlenswert für Franzosen, die Deutsch lernen wollen. Auch deutsche Studenten oder Lehrer, die sich in der Kunst des Übersetzens aus der Muttersprache ins Französische üben wollen, finden darin gute Belehrung.

3. Schriftstellerlektüre.

An Stelle der bisher in diesem Jahresbericht üblichen Einteilung nach Buchhändlerfirmen tritt diesmal die nach dem Jahrhundert, welchem die Schriftsteller angehören. Das Zeitalter der Sprache bildet ja, wie dies in dem Abschnitt „Neuere Sprachen“ bei W. Rein, „Deutsche Schulerziehung“ (München 1907) II, 400 näher ausgeführt worden ist, ein wichtiges Moment bei der Auswahl der Semesterlektüre in den höheren Lehranstalten. Eine weitere äußerliche Neuerung ist die, daß ich unter der Überschrift „Schriftstellerlektüre“ nur solche Bändchen behandeln werde, die in einem Bändchen vereinigt Abschnitte oder Auszüge immer nur eines und desselben Schriftstellers bieten; ein Bändchen dagegen, das Exzerpte aus verschiedenen Autoren in sich schließt, wird der Lesebuch-Abteilung zugewiesen.

Unter den Schriftstellern oder Schriftstellerauszügen des 19. Jahrhunderts, die an deutschen Schulen gelesen zu werden pflegen, sind einige in diesem Jahre durch den Bannstrahl eines Kirchenfürsten getroffen worden. Ich erwähne dies hier, obwohl ich nicht weiß, inwieweit dadurch bei katholischen Neusprachlern Deutschlands Bedenken gegen die Wahl dieser Autoren auftreten können. „M. François-Xavier Gieure, évêque de Bayonne, fait publier dans sa *Semaine religieuse* une liste de livres classiques (enseignement primaire) qu'il prohibe dans son diocèse, et parmi lesquels se trouvent: Augé (Claude), Histoire de France, — Aulard, Livre de lecture courante, — Bert (Paul), Enseignement scientifique — Blanchet, Histoire de France — Barrau, Eléments de sciences naturelles — Bruno, le Tour de France — Francinet, Les Enfants de Marcel — Charton, Morale et In-

struction civique — Compayré, Eléments d'instruction morale — Flammarion, Sciences — Guyau, Lecture courante — Larive et Fleury, Grammaire, Exercices français — Lavisse, Histoire de France — Simon (Jules), Instruction civique — Zeller, Histoire de France.

Le *Bulletin du Mans* ajoute à cette liste les livres suivants, tout aussi dangereux: Aulard, Histoire de France à l'usage des écoles primaires — Jules Steeg, Instruction morale et civique — Calvet, Histoire de France — Claude Augé, Grammaire et Exercices français — Godchaux et Renaud, Méthode d'écriture.“ [Gazette de Lausanne, Mardi 15 septembre 1908.]

Überblickt man die Gesamtheit der Schulausgaben für Schriftstellerlektüre, welche buchhändlerische Spekulation in den Jahren 1906 und 1907 hat fertig stellen lassen, so bleibt das Andauern der Flucht vor dem Klassisch-Wertvollen und das Weiterbestehen der Sucht nach Neuem das vorwiegende Kennzeichen dieser beiden Jahre.

Bei der Suche nach Neuem ist mehr und mehr abhanden gekommen der Gesichtspunkt, daß als Klassenlektüre der deutschen Erziehungsschule nur zulässig sein sollte eine Schrift, die auch literarisch wertvoll, die künstlerisch vollendet oder doch wenigstens künstlerisch bedeutend ist. Nur zu oft ist eine durch den Ton hausbackener Gemütlichkeit sich einschmeichelnde, des eigentlichen künstlerischen Wertes entbehrende, sich höchstens bis zur guten Durchschnitts-Mittelmäßigkeit erhebende Ware, als Schulausgabe (besonders für Mädchenschulen) bearbeitet, auf den Markt geschleudert worden. Macht erst die Mittelmäßigkeit sich breit, gewinnt der Geschmack an talmiwertigen Stoffen an Umfang, dann schwindet mehr und mehr Verständnis und Geschmack für das vollwertige Feingold. Und dieses Verständnis, dieser Geschmack für das Gediegene fliegt unseren Schülern doch nicht so ohne weiteres an; sie müssen dazu herangebildet, heraufgezogen, erzogen werden. Aber sicherlich wird die neusprachliche Lehrerschaft Deutschlands sich durch das große Angebot von Mittelware nicht irremachen lassen in ihrer erhabenen Aufgabe, auch durch eine vorsichtig ausgewählte Lektüre die Jugend herauszuheben aus dem Gewöhnlichen, in ihr den Sinn zu wecken und zu bilden für künstlerische Form wie für einen ethisch und geistig bedeutsamen, auf die Höhen der Menschheit führenden Inhalt.

Auch der andere Gesichtspunkt: in französischer Sprache nur französische, in englischer nur englische Geschehnisse und Verhältnisse — fängt an, bei der Auswahl des Stoffes für Schulausgaben außer acht gelassen zu werden. Sehr mit Unrecht.

Die Suche nach Neuem hat aber doch den Vorteil, daß sie, abgesehen von einzelnen wirklich gediegenen Goldkörnern der neusprachlichen Lektüre, eine Reihe lieblicher, anmutiger Erzählungen zugänglich macht, deren literarischer Wert zwar für die Klassenlektüre nicht ausreicht, die aber ihres gemütvollen Inhalts, ihrer sprachlichen Einfachheit wegen zur Privatlektüre und daher auch zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken

geeignet sind. An solchen leichten Sachen hat es bis jetzt recht oft gefehlt.

a) Siebzehntes und achtzehntes Jahrhundert.

Durch die Herausgabe von französischen und englischen Schulausgaben aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft erwirbt sich Carl Winters Universitätsbuchhandlung ein großes Verdienst. Sicherlich werden diese Ausgaben zu einer Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts beitragen; sie werden das Verständnis der Lebensweisheit und philosophischen Anschauung der großen modernen Denker erweitern und größere Kreise als bisher bekannt machen mit moderner, die heutige Welt beherrschender Weltanschauung. Sie werden den Neuhumanismus der Gegenwart fördern helfen und dem neusprachlichen Unterricht die ihm zukommende Aufgabe, das heutige Geschlecht mit neuen Idealen erfüllen zu helfen, wesentlich erleichtern. Indem sie sich aber das Eindringen in einen Gedankeninhalt zum Ziele stecken, helfen sie gleichzeitig weiter mit an der Heraushebung des neusprachlichen Unterrichts aus den ihm vielfach noch gar zu sehr anhaftenden, zur Gedankenarmut, zur Ertötung von Phantasie und Gemüt führenden Fesseln der öden Einseitigkeit des Gesichtspunkts der sogenannten formalen Bildung. So sei denn auch Ziertmanns mit vortrefflicher Einleitung und ausgezeichneten Anmerkungen ausgestattete, sehr sorgsam gearbeitete Ausgabe des *Discours de la Méthode von René Descartes* (1591—1650) herzlich willkommen geheißen. Möge dieser Schulausgabe des großen französischen Denkers, trotz der Bedenken, die von manchen Seiten gegen ein Literaturdenkmal einer so veralteten Sprache geltend gemacht worden sind (vgl. Rein, Deutsche Schulerziehung, München 1907, II, 401), ein besseres Los beschieden sein, als ihrer Vorgängerin, der bei Weidmann vor mehr denn einem Menschenalter erschienenen, von F. C. Schwalbach verfaßten. Hingewiesen sei gleichzeitig auf Ziertmanns klare und anregende Programmabhandlung der Oberrealschule zu Steglitz (bei Berlin) vom Jahre 1906.

Der *Cid von Pierre Corneille le Grand* (1606—1684) liegt in zwei neuen französich geschriebenen Schulausgaben vor, die eine bearbeitet von Lotsch-Elberfeld, die andere von Montaubric-Fontainebleau (Freytags Sammlung 1908). Lotsch hat seiner Ausgabe nur eine kurze (8 Seiten umfassende) literarische Einleitung beigegeben, sonst aber keinen Kommentar; während Montaubric außer einer ziemlich ausführlichen, für Schüler vielleicht etwas langen Einleitung noch 25 Seiten Anmerkungen bietet.

Lafontaine (1621—1673), der echteste Vertreter französischen Geistes, der trotz seines hohen Alters in der heutigen französischen Welt lebendiger ist, denn irgendein anderer, liegt in zwei neuen Schulausgaben vor; beide sind Auswahlen, die eine, 60 Gedichte nur aus den ersten 3 Büchern umfassend, von Appel-München (1907); die andere, kaum so viele Gedichte aus allen 12 Büchern enthaltend, von Kötz-Meißen (1908). Appel gibt eine nur ganz kurze Einleitung und knapp gehaltene Anmerkungen, und

fügt außerdem ein „Vocabulaire“, d. h. ein Glossar (Wörterverzeichnis) hinzu (von 17 Seiten), während bei Kötz die biographische und literarische Einleitung eine eingehende gelehrte Abhandlung ist, ganz entsprechend dem Leserkreise (Studenten und Seminare neuphilologischer Disziplinen), für die er seine Ausgabe bestimmt hat. Zur Kennzeichnung des trefflichen Buches diene eine Stelle aus den „Anmerkungen“ (über den Rhythmus): „Nicht im Reim erblickte La Fontaine das Mittel, auch äußerlich auf den Leser und Hörer zu wirken, wie so viele kleinere Geister seiner Zeit, die in diesem Bestreben zu bloßen Reimschmieden wurden. La Fontaine sah tiefer in das Wesen des Verses, dessen Geheimnis ihm in der Rhythmik und Melodik, in der Harmonie der Form und des Inhalts lag. Um aber diesen Reiz zu erkennen, dürfen La Fontaines Fabeln nicht nur mit dem Auge gelesen, sie müssen in höherem Grade noch mit dem Ohre wahrgenommen werden. Soll ihr Rhythmus zur Geltung kommen, so müssen sie laut gelesen werden — jede einzeln, nicht nur die eine oder jene. Erst dann wird man den rhythmisch gegliederten Fluß dieser Verse, die meisterhafte Beherrschung der Sprache und ihrer Ausdrucksmittel, die vollkommene Harmonie zwischen Inhalt und Form in der Fabel La Fontaines völlig gewahr werden. Es wird kaum einen zweiten Dichter Frankreichs geben, der die sinnliche, klangvolle, rhythmisch-melodische Wirkung der französischen Sprache so ohrenfällig zum Ausdruck bringen kann wie La Fontaine, Victor Hugo vielleicht ausgenommen. Die „délicatesse rhythmique“, wie sie Lanson genannt hat, ist La Fontaine in ganz besonderem Maße eigen; und es ist unbegreiflich, wie ein Lamartine so hart über die vers libres urteilen konnte, die es La Fontaine ermöglichten, den Rhythmus so zu meistern. Nur ausgesprochene Antipathie gegen die Fabel überhaupt konnte ihm seine absprechenden Worte eingeben. La Fontaines Fabeln, laut gelesen und gut vorgetragen, geben die beste Vorstellung von dem Zauber und der Eleganz der französischen Sprache. Nicht umsonst wählen französische Schauspieler und Vortragskünstler gerade aus La Fontaines Fabeln ihre Glanzstücke. Sie wissen ganz genau, daß die Fülle von Anmut und Grazie, der ganze musikalische Wohllaut ihrer Sprache durch lebendigen, künstlerisch vollendeten Vortrag der Fabeln La Fontaines sinnfällig zum Bewußtsein gebracht wird. Wer dieses Geistes einen Hauch verspüren will, der lese sich La Fontaines Fabeln laut vor.“ Möge die Kötzesche Arbeit dazu beitragen, daß der klassische Fabeldichter Frankreichs, der zugleich der größte Fabeldichter der Weltliteratur, in Deutschland mehr bekannt werde, und mehr gewürdigt, als er es bis jetzt ist. Die Kötzesche Ausgabe ist eine vortreffliche Arbeit. Das Buch sei allen Lehrerbibliotheken empfohlen.

Von Molière (1622—1673), den Boileau als den größten Schriftsteller im Zeitalter Ludwigs XIV. bezeichnet hat, liegen 5 Schulausgaben vor, 4 vom Avare (1668), eine von den Femmes savantes (1672). Mit sehr ausführlichen (französisch geschriebenen) Anmerkungen (Commentaire sur

l'Avare), einer Inhaltsangabe Szene für Szene (Analyse de l'Avare), Auszügen aus dem Geldtopf des Plautus (Extraits de l'Aululaire de Plaute) und einer Studie über die Handlung und die Charaktere des Stückes begleitet Bernard-Paris seine bei Weidmann (1906) erschienene *Edition Scolaire.* — Die von Wasserzieher-Neuwied und Goutard-Paris besorgte Ausgabe (Flemming, Glogau 1907) enthält deutsch geschriebene Einleitung und Anmerkungen. Die kurzgehaltene Einleitung gliedert sich in fünf Abschnitte: Das französische Theater vor Molière — Molière — Molières Avare — Gang der Handlung im Stück — Molières Sprache. — Die von Budde-Hannover edierte Ausgabe des Avare (in Karlsruhe ohne Jahreszahl erschienen) enthält nur eine kurze, $4^1/_2$ Seiten umfassende literarische Einleitung in französischer Sprache; keinen Kommentar.

Einen sorgsam gearbeiteten, deutsch geschriebenen Kommentar enthält die von Splettstösser veranstaltete Ausgabe des *Avare* (1907). Die literarische Einleitung umfaßt „Molières Leben und Werke" und eine „Einleitung zum Avare". — Der Ausgabe der *Femmes savantes* von Kahn (Dresden 1906) sind deutsch geschriebene Anmerkungen (36 Seiten) und ein Wörterbuch (26 Seiten) beigegeben. Die literarische Einleitung (Préface genannt) ist französisch abgefaßt (6 Seiten).

Britannicus est resté l'un des chefs-d'œuvre de son auteur et de la scène française. Die zweite Auflage der früher von Franke veranstalteten Ausgabe des Britannicus (1669) von Jean Racine (1639—1699) hat Gundlach-Weilburg besorgt (1906). Diese Ausgabe ist offenbar nur für Lateinschüler berechnet, da von den in den Anmerkungen gegebenen lateinischen Zitaten keines ins Französische oder ins Deutsche übersetzt ist.

b) Neunzehntes Jahrhundert: Die Verstorbenen.

Was oben gelegentlich der Descartes-Ausgabe Ziertmanns gesagt worden ist, gilt mutatis mutandis auch von der Auswahl, die uns Dannheisser-Ludwigshafen a. Rh. aus *Théodore Jouffroy* (1796—1842) bietet Die Mélanges Philosophiques scheinen vortrefflich geeignet, ihr Scherflein mit beizutragen, der deutschen Jugend das Verständnis zu öffnen für den Neuhumanismus der Jetztzeit, für ideale moderne Weltanschauung. Théodore Jouffroy „ist ein Philosoph im edelsten Sinne des Wortes", Philosoph mit Geist und Seele. Er sucht die Wahrheit zur Befriedigung seines wissensdurstigen Geistes, mehr aber noch zur Befriedigung eines der ganzen Menschheit zugewendeten Gemütes. Er bietet eigentlich kein System; was er bietet, sind Vorlesungen, Anregungen, Belehrungen, die den Geist zu philosophischer Beobachtung vorbereiten und schärfen sollen. Indem er so gleichsam nur Kapitel einer philosophischen Propädeutik gibt, ist er der Philosoph der Jugend. Auf die Jugend will er wirken und wirkt er, und nicht nur durch seine Gedanken. Hinreißend ist an ihm auch die herrlich klare, farbenprächtige Sprache und wirklich vornehme Anmut. Seine Darstellung ist literarisch-künstlerisch wie bei keinem Denker seiner Zeit,

oft dramatisch packend, oft lyrisch verklärend. Der ästhetische Wert seiner Aufsätze ist nicht hoch genug anzuschlagen. Unerreicht steht er aber noch da durch seine Fähigkeit, die Gemütswelt seiner Leser mit eigenartigen neuen Klängen zu beleben. Dieser Philosoph, dieser heldenhaft starke Geist hat eine weiche, unendlich zartbesaitete Seele; liebevoll, warm, mit einem Grundton von Weltschmerz, aber voll stürmischer Zuneigung zu allem Schönen, Wahren, Guten. Unbegrenzt ist seine Liebe zur Menschheit, seine Zuversicht zum endlichen Siege der Philosophie und zum Fortschritt der Kultur. Wenn es gerade das echt Menschliche ist, was uns bei den antiken Schriftstellern als wertvoll für die Erziehung der Menschheit erscheint, so müssen wir Jouffroy dieselbe Wirkung zuerkennen: denn auch in seinen Schriften wohnt, zu prächtiger Harmonie verschmolzen, eine schöne Seele in einem schönen Leibe."

Michelets Jeanne d'Arc hat Charléty „à l'usage de l'enseignement secondaire" veröffentlicht (1907). Der Text ist dem 3. Kapitel des (1840 geschriebenen) X. Buches der Histoire de France entnommen, die von Jules Michelet (1797—1874) in den Jahren 1833—43 und 1855—67 verfaßt worden ist. Der Text stimmt nicht genau mit der von Michelet hinterlassenen Form, sondern ist der schulmäßigen Überarbeitung entnommen, die Emile Bourgeois 1900 für Hachette besorgt hat. In Charlétys Schulausgabe umfaßt der Text 96 Seiten. Nicht ganz halb so stark (44 Seiten) ist das die Notes enthaltende Sonderheft. Außer der üblichen literarischen und historischen Einleitung, sowie den Sacherklärungen finden wir hier noch eine „Analyse" des Textes, Kapitel für Kapitel, und ferner einen lexikographischen und einen grammatischen Rückblick auf das Gelesene. Die hauptsächlichsten im Texte vorgekommenen Wörter sind zu einem vocabulaire systématique geordnet, das in folgende Gruppen zerfällt: la religion, — qualités, vertus, défauts, — pays, institutions, — la guerre. — les tribunaux. Der grammatische Rückblick wird durch eine syntaktische Zergliederung des gelesenen Textes gebildet, wobei die Beispiele nach Seiten- und Zeilenzahl angeführt sind, z. B. 1. Emploi des temps, a) Imperfait, 10, 24—11, 5 . . . . b) Imparfait et passé défini 5, 17—25, . . . Erwähnen möchte ich, daß die Beispiele zum gérondif folgende Gliederung zeigen: a) avec *en*, b) avec *tout en*, c) avec *aller*: (la masse allait grossissant). Leider sind nicht auch im „Vocabulaire systématique" den einzelnen Wörtern Seiten- und Zeilenzahlen beigefügt, so daß es nicht möglich, das vorgekommene Wort noch einmal sowohl im Satzzusammenhange als auch einzeln zu sehen; beides ist doch von Wichtigkeit. Dadurch wäre auch, da eine Rubrik für Phraseologisches nicht eingerichtet ist, die Möglichkeit einer Repetition der idiomatischen Wendungen und Redensarten wenigstens in einem gewissen Umfange gegeben. Auf die Wichtigkeit gerade der Wörterverbindungen (Ausdrücke, Redensarten, Wendungen) neben der der Einzelwörter macht von neuem Kraft-Worms aufmerksam in der hier weiter unten erwähnten zur Einführung und Ergänzung seiner Schulausgabe der

Princesse Lointaine verfaßten empfehlenswerten Schrift. Leider unterläßt er am Ende seiner „Notes“ eine gruppierende Zusammenfassung dieser phraseologischen Wendungen. Und doch liegt gerade in der schließlichen Zusammenfassung zu einem System, in der Reihenbildung, in der Einordnung und in dem Überblicken und Festhalten einer systematischen Reihe ein für die intellektuelle Schulung nicht zu unterschätzender Gewinn, ganz abgesehen von dem Vorteil, den solche Reihen oder Gruppen als Gedächtnisstützen bieten. Empfehlenswert in dieser Hinsicht scheinen mir die „sachlichen Zusammenstellungen“ Petzolds zu sein (in seiner Programmabhandlung“ Die Synonyme in Barraus Histoire de la Rév. franç.“, Oberrealschule Mühlhausen i. Thür. 1906). Petzold geht in seinen Ideengruppierungen von der deutschen Bedeutung der Wörter aus. Würde das Voranstellen des Französischen nicht einen noch größeren Gewinn abwerfen? Diese Zusammenstellungen Petzolds und Charlétys versetzen mich wieder in meine Schülerzeit, wo wir ebenfalls nach grammatischen, lexikographischen oder anderen Gesichtspunkten Auszüge aus lateinischen und griechischen Schriftstellern in Kollektaneenhefte einzuordnen hatten. Solche Zusammenstellungen und Rückblicke sind sehr fruchtbar — gelegentlich angewandt; allzu häufig angestellt bieten sie die Gefahr der Ablenkung von dem Hauptzwecke der Lektüre, von dem Erfassen, Überblicken und Festhalten des Gedankeninhalts und seinen ihm zugrunde liegenden Wahrheiten, sowie der Anbahnung des Verständnisses für die künstlerische Form der Darstellung; übertrieben oft angewandt bieten sie die Gefahr des Zurückgleitens in die grammatisch-formale Methode.

Wird Hippolyte Taine (1828—1893) nicht teilweise überschätzt? Als Literarhistoriker steht er herrlich da in seinem *La Fontaine* (vgl. Jb. 1904, VIII, 32), in seiner Histoire de la littérature anglaise (1863) muß er jedoch wenigstens in wissenschaftlicher Genauigkeit das Feld räumen vor Jusserand (Histoire littéraire du peuple anglais). Den Historiker Taine, besonders seinen Standpunkt in den Origines de la France contemporaire (1875—1893) bekämpft auf schärfste A. Aulard. „Taine n'a-t-il pas jugé la Révolution dans son ensemble avec un parti-pris et une partialité absolument inadmissibles? Son livre n'est-il pas un *pamphlet* plutôt qu'une *histoire objective?* L'insuffisance de sa documentation n'est-elle pas du reste déplorable? Je crois qu'on ne peut plus en douter après l'ouvrage récent *Taine, historien de la Révolution*, dans lequel A. Aulard, le savant qui connaît le mieux ce sujet, en a donné des preuves irréfutables.“ Der Kunstphilosophie Taines (Philosophie de l'Art, 1865; Taine war 1864 zum Professor der Ästhetik und Kunstgeschichte an der Ecole des beaux-arts ernannt worden, Nachfolger von Viollet le-Duc) entlehnt Fuchs - Friedenau mehrere Abschnitte und vereinigt sie durch eine gediegene Einleitung und sorgsamen Kommentar zu einem Bändchen, das als eine dankenswerte Neuheit und zugleich als eine Vertiefung des neusprachlichen Lesestoffs zu begrüßen ist. Acht wohl gelungene Abbildungen veranschaulichen den dargebotenen Inhalt.

Ebenfalls Kunstgeschichtliches behandelt der Schweizer Victor Cherbuliez (1829—1899) in seinem vortrefflichen *Cheval de Phidias* (1860, 1864). Die erste Auflage (1881), von dem altehrwürdigen Fritsche besorgt, war längst vergriffen, das herrliche Buch war in keiner deutschen Schulausgabe zugänglich: um so willkommener erscheint jetzt die zweite Auflage (1905).

François Guizot (1787—1874) hat Gröhler-Breslau zu einem neuen Versuch, die *Histoire de la Civilisation en Europe* (1828) für die deutsche Schule schmackhaft zu machen, begeistert (1907). Durch mehrere nicht ungeschickt angestellte Ausmerzungen ist ihm dies hoffentlich gelungen. „In klarer Form, in schlichter und doch edler Sprache, läßt der Verfasser die Grundmauern des modernen Staatsgebäudes vor unseren Augen entstehen, zwar so, daß er die historischen Tatsachen im großen und ganzen als bekannt voraussetzt und nur die bedeutenden kulturgeschichtlichen Ergebnisse, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht, mit kräftigen Federstrichen herausarbeitet." Guizot ist eigentlich ausgezeichnet: was ihn in den letzten Jahren in Deutschland zurückgedrängt hat, ist einmal die leider auch in der jüngeren Lehrergeneration bestehende Flucht vor der Geschichte, dann aber der Umstand, daß neuere Stoffe, die Zeit von der französischen Revolution bis jetzt, die Zeit auch der kolonialen Ausdehnung dem heutigen Geschmacke wie dem heutigen Bedürfnisse näher liegen.

Die *Histoire de la Révolution française* (erschienen 1859) von Henri Barrau (1794—1865) hat den Stoff zu zwei Schulausgaben geliefert, nachdem bereits bei Rengner eine von Lengnick besorgte Bearbeitung vorlag. Die drei Ausgaben unterscheiden sich durch die Verschiedenheit der getroffenen Auswahl. Petzhold-Mühlhausen (Th.) bringt in seiner Ausgabe (1906) Abschnitte von der Convocation des états-généraux bis zum Tode Robespierres (1794). Pfeffer-Berlin schließt seine stärker gekürzte Auswahl (1907) mit dem Tode Ludwigs XIV. (21. Januar 1793).

Die Histoire du Consulat et de l'Empire (1845—1862) von Adolphe Thiers (1797—1877) ist bereits mehrfach für Schulzwecke exzerpiert worden (bei Weidmann, Renger, Velhagen und Klasing). Einen neuen mit Wörterbuch, Anmerkungen und sogar mit einem bequemen (11 Druckseiten umfassenden) Questionnaire versehenen Auszug hat Glöde-Doberan (1906) veröffentlicht; der ziemlich umfangreiche Auszug führt den eigenartigen Titel: *La Campagne d'Italie de Napoléon Bonaparte en 1800.*

Der einst viel gefeierte, längst aus der Mode gekommene Lamé-Fleury (1797—1879) hat durch seine *Histoire de France* Stoff zu einem die Zeit von 406—1328 umfassenden Auszug (1893) geliefert, der 1907 in vierter Auflage erschienen ist: eine Art Alpenglühen in deutschen Schulen für den in Frankreich längst erloschenen Jugendschriftsteller.

Aus der *Histoire de France* (1852) von Victor Duruy (1811—1894) ist der das Zeitalter Ludwigs XIV. darstellende Abschnitt verschiedentlich zu Schulausgaben verwandt worden. Von diesen früheren (von Hartmann.

Müller, Klinger, Grube) unterscheidet sich der von Schliebitz-Breslau bearbeitete Auszug durch noch größere Stoffbegrenzung, was vielen als ein Vorzug erscheinen dürfte. Meinem Dafürhalten nach paßt das oben von Guizot Gesagte auch für Duruy. (Vgl. über Duruy übrigens Rein, Deutsche Schulerziehung II, 398.)

Die Gebrüder de Goncourt (Edmond 1822—1896, und Jules 1830 bis 1870), die wie Emile Erckmann und Alexandre Chatrian oder wie Barthélemy und Méry nur eine einzige literarische Persönlichkeit bilden, sind die Verfasser einer *Histoire de la société française pendant la révolution* (1852) und einer *Histoire de la société française pendant le directoire* (1855). Aus beiden Werken hat Kalbfleisch-Darmstadt einen Auszug veranstaltet (1907), der in vortrefflichen Zügen ein kulturgeschichtliches Gemälde der großen Revolutionszeit bildet: Kleinmalerei und getreue Wiedergabe von Einzelheiten vielmehr als allgemeine Betrachtungen ist die Eigenart der Goncourtschen Schreibweise.

Moritz Graf von Irisson d'Hérisson (1839—1898) hat in seinem Tagebuch eines Ordonnanzoffiziers (1885) seine Erlebnisse im Kriege 1870/71 geschildert. Zu den zahlreichen Schulausgaben des interessanten Tagebuchs aus jener ernsten Zeit gesellt sich die von Weisser-Ulm (1907), die im wesentlichen nur eine Neubearbeitung des von Krause-Steglitz gelieferten Kommentars darstellt, während der Text derselbe geblieben wie in der früheren von dem jetzt verstorbenen Herausgeber besorgten Bearbeitung. Nach wie vor empfehlenswert.

Von Madame de Staël (1766—1817), der um Deutschland so verdienten, ausgezeichneten Schriftstellerin, liegen zwei Auszüge vor; die eine, die Abschnitte nur aus ihrem Werke *De l'Allemagne* (1813) bringt (Karlsruhe ohne Jahreszahl), enthält außer dem Texte nur eine kurze französisch geschriebene Einleitung (von 9 1/2 Seite) von Gruber-Wilmersdorf; die andere, umfangreicher, mit ausführlicher (deutsch verfaßter) literarischer Einleitung von Quayzin-Stuttgart (1907). Beide Ausgaben sind empfehlenswert: die von Quayzin eignet sich durch die lange Einleitung und ausführlichen Erläuterungen besonders für Studenten und solche, die sich eine etwas tiefere Bekanntschaft mit den Schriften und der Bedeutung dieser hervorragenden Frau verschaffen wollen.

Auszüge aus den pädagogischen Schriften (Extraits relatifs à l'éducation) der Madame de Maintenon (1635—1719) veröffentlichen zwei Franzosen, Bornecque und Lefèvre, beide in Lille (Weidmann 1907). Die sorgfältig gearbeitete Ausgabe, die eine gute Einleitung und treffliche Anmerkungen enthält, scheint recht empfehlenswert.

Am 5. April 1814, sechs Tage vor der Abdankung Napoleons in Fontainebleau, veröffentlichte Chateaubriand (1768—1848) seine Schrift De Buonaparte et des Bourbons: „ein einziger großer Aufschrei der Befreiung von unerträglicher Knechtschaft, ein Schrei zugleich der Rache, der da widerhallte im entvölkerten Frankreich, das das Blut seiner Söhne von dem

großen Massenmörder zurückforderte, — ein glühender Appell zugleich an alle Franzosen, die noch an eine Zukunft der Bourbonen glaubten, und wenn Napoleon unter dem Fluche des Volkes von der Weltbühne abtrat, so ist es vor allem Chateaubriand gewesen, der dieser Stimmung weithin beachteten, die Menschen mit sich fortreißenden Ausdruck gegeben hat; ja Ludwig XVIII. selbst hat es ausgesprochen: que cet écrit lui avait valu une armée.“ Nicht dieses leidenschaftliche Kampf-Manifest des Augenblicks, sondern Abschnitte über Napoleon, die den Mémoires d'Outre-Tombe entnommen, die Chateaubriand 1845—47 einer genauen Durchsicht unterzogen hat, und die somit das ausgereifte Urteil Chateaubriands über Napoleon Bonaparte darstellen, hat Schlesinger - Berlin zu einem von ihm *Napoléon* getauften Bändchen vereinigt, dessen sorgsame Kommentierung und gut orientierende Einleitung die Beachtung der Fachgenossen verdienen.

Auszüge aus dem *Génie du Christianisme* (1802), Chateaubriands berühmtestem Werke, bringt eine von Lotsch - Elberfeld besorgte Schulausgabe (Karlsruhe ohne Jahr). Sie enthält außer dem Texte eine kurze Einleitung und außerdem noch 2 Beigaben von E. Faguet: 1. Table des mots qui ne se trouvent pas dans les dictionnaires, — 2. Les idées littéraires de Châteaubriand.

Eine Seltenheit ist eine deutsche Schulausgabe (1908) der Novelle *Graziella* (1847) von Lamartine (1790—1869). „Was Lamartine als Dichter geleistet hat“ — sag tdie Bearbeiterin dieser Ausgabe, Hanna Glinger-Hamburg, „kann in der anmutigen Idylle Graziella teilweise beobachtet werden. Verklärende Erinnerung, schöner und würdiger Ausdruck der überseligen Jugendgefühle, Schilderung des Rausches, in den Luft und Sonne, Erde und Meer den jungen Menschen versetzen, nachdenklich sinnende Betrachtung der Welt, Zauber der Sprache, die ganz hell und leuchtend und ebenmäßig erscheint um das Helle, Leuchtende, Stille und Weltferne in Natur und Menschenseele zu malen — das sind die Reize dieses Buches.“ Der Inhalt eignet sich nach Ansicht der Herausgeberin für das zehnte und die folgenden Schuljahre der Mädchenschulen. Daß für dieses vorgerückte Alter noch ein Sonderwörterbuch (und noch dazu im Umfange von 35 Seiten) beigegeben ist, erscheint zum mindesten überflüssig.

Cinq-Mars ou une Conjuration sous Louis XIII. Dieser 1826 einst epochemachende geschichtliche Roman, in welchen Alfred de Vigny (1797 bis 1863) die Persönlichkeit Richelieus so meisterhaft geschildert hat, scheint seine alte Zugkraft noch nicht verloren zu haben. Striens zuerst 1893 erschienene Ausgabe liegt jetzt (1907) in dritter Auflage vor.

Der Sammlung lieblicher Novellen *Servitude et Grandeurs Militaires*, die Alfred de Vigny 1835 veröffentlicht hat, entnimmt Buchner - München zwei der Erzählungen und bietet sie, mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis versehen, „zum Schul- und Privatgebrauch“ dar (1906).

Nach der ausgezeichneten Blumenlese aus *Victor Hugo* (1802—1885) von Weißenfels (Jb. 1905, VIII, 47) bringt auch Wershoven einen Auszug

aus den Werken des Dichters (1907), der einen guten Durchblick durch die Vielseitigkeit des großen Dichterfürsten gewährt. Unter den Prosaabschnitten befindet sich auch ein Jean Valjean überschriebener Abschnitt (von 20 Seiten). Jean Valjean ist, wie man weiß, die Hauptperson des großen Romanes *Les Misérables* (1862). Einen größeren Auszug (80 Druckseiten) aus demselben Roman, ebenfalls Jean Valjean betitelt, veröffentlicht in besondrer Schulausgabe mit Einleitung ohne Anmerkung de Saugé - Elberfeld.

Im gleichen Karlsruher Verlage und wiederum fast ohne Erklärungen veröffentlicht Nuck - Berlin den reizenden Korsika-Roman *Colomba* (1840) von dem geistreichen Prosper Mérimée (1803—1870), dem Freunde der Kaiserin Eugenie. Kommentierte Ausgaben von Colomba lagen bereits vor bei Weidmann, Renger und Velhagen & Klasing.

Die bei Weidmann erschienene Colomba-Ausgabe, von Schmager-Gera mit trefflicher Einleitung und guten Anmerkungen ausgestattet, ist bis zur dritten Auflage (1906) gediehen.

George Sand (Aurore Dupin, 1804—1876), das Haupt und die Führerin des idealistischen Romans, „wohl die bedeutendste Schriftstellerin, welche das an weiblichen Autoren so reiche Frankreich hervorgebracht“, hat den Stoff zu vier Schulausgaben geliefert. Die reizende Dorfgeschichte roman rustique) *La Mare au Diable* hat K. Sachs - Brandenburg, mit Einleitung und Erläuterungen versehen, bereits in zweiter Auflage (1908) herausgegeben. Kürzer als bei Sachs ist die literarische Einleitung in der Schulausgabe von Mühlan (1907); die Anmerkungen umfassen 5, das Wörterverzeichnis 25 Seiten. — *La Petite Fadette* ist ebenfalls zweifach bearbeitet worden von Emmy Schild - Neuwied (1908, mit Einleitung, Anmerkungen und Sonderwörterbuch) und von Rosenthal - Delitzsch (1906). Letzterer sagt in seiner sehr klar geschriebenen Einleitung: „La petite Fadette, die als „Die Grille“ durch Ch. Birch-Pfeiffer eine schwache dramatische Fassung erhalten hat (in Frankreich durch Anicet-Bourgeois und Ch. Lafont), bedurfte eines leisen Schliffes, um zur Schullektüre und zu reinem Genuß für uns geeignet zu werden. Einzelne ermüdende Breiten, längere Kindergespräche, aus denen allzu sehr die Verfasserin spricht, die Altklugheiten und Unkindlichkeiten, die den Kindern in der französischen Literatur eigen sind, und einige starke Natürlichkeiten sind übergangen und am Ende der Dichterin und der Geschichte zu schnellerem Schlusse verholfen worden.“

A. de Beauchesne, dessen Todesjahr der Herausgeber nicht angibt, ist der Verfasser von *Louis XVII. Sa vie, sa mort*, einer lieblichen Erzählung ohne besonderen literarischen Wert, die F. Mermann mit Anmerkungen zum Schulgebrauch versehen ediert hat, und die zur Privatlektüre geeignet erscheint.

Le Roman d'un jeune homme pauvre (1858), der idealistische Roman von Octave Feuillet (1821—1890), für den Schulgebrauch mit An-

merkungen, Wörterbuch und auch mit einem Questionnaire versehen (von Rahn), ist (1906) in 2. Auflage erschienen.

Emile Erckmann (1822—1899) und Alexandre Chatrian (1826—1890), die vierzig Jahre hindurch unter der Doppelfirma Erckmann-Chatrian eine schriftstellerische Einheit bildeten, erleben trotz ihrer Deutschfeindlichkeit immer wieder deutsche Schulausgaben. In Frankreich wären sie sicherlich nie zu jener Beachtung gelangt, welche die Modeneigung des Publikums ihnen eine Zeitlang geschenkt hat, wenn sie nicht gerade Elsässer gewesen wären. Wenn es wahr ist, daß die Hauptgestalten ihrer Geschichten nicht bloß deutsche Namen haben, sondern Menschen sind von deutschem Gemüt und deutschem Charakter, so müßten wir schon deshalb (trotz aller Hochachtung, die wir den Schriftstellern zollen) die Lektüre ihrer Erzählungen im französischen Unterrichte der deutschen Schule abweisen, denn dessen Aufgabe ist die Einführung nicht in deutsches Fühlen und Denken, sondern in die französische Denk- und Gefühlsart, in französisches Wesen und Leben. Die neue Bearbeitung der *Histoire d'un Conscrit de 1813* (durch Merbach - Wiesbaden, 1907) ist als eine wohlgelungene Schulausgabe anzuerkennen.

Eine Neubearbeitung der Schulausgabe des (im Auszug mitgeteilten) Romans *Waterloo* von Erckmann-Chatrian, einer Fortsetzung der Histoire d'un Conscrit de 1813 hat Ost - Stettin besorgt (1907). Auch diese Ausgabe verdient Anerkennung (wenn man überhaupt Erckmann-Chatrian zulassen will).

Madame Joséphine Colomb (1833—1892) ist die Verfasserin von *Deux Mères*, einer lieblichen Erzählung ohne literarische Eigenschaften, die Sütterlin - Lahr als Schulausgabe ediert hat, von der 1906 ein zweiter Abdruck erschienen ist.

Auszüge aus Zolas Débâcle bilden den Inhalt zweier Schulausgaben: *La Bataille de Sedan*, für den Schulgebrauch erklärt von F. Lotsch - Elberfeld (1906), und *Le Cercle de Fer* (Freytags Sammlung 1908). Ich halte Zola nicht für einen für die deutsche Schule geeigneten Lektürestoff (vgl. Jb. 1905, VIII).

Eine Auswahl aus den Prosa-Erzählungen von *François Coppée* (1842 bis 1908), die Becker-Burgsteinfurt in guter Schulausgabe darbietet (1908), wird vielen willkommen sein. Die Erzählungen eignen sich besonders zur Privatlektüre. Eine gute Auslese aus Coppées Dichtungen bietet Franz in seiner Auswahl, von der 1907 ein zweiter Abdruck erschienen ist.

Wer ist J. Delâge? Mitarbeiter von Eugène Scribe (1791—1861) an dem historischen Lustspiel „Le Verre d'eau" (1840)? Der Außentitel des mir vorilegenden Buches „Le Verre d'eau ou Les Effets et les Causes par E. Scribe-J. Delâge" sowie das stolze „Tous droits réservés" auf der Rückseite des Titelblattes lassen kaum an etwas anderes denken, als daß J. Delâge ein bisher unbekannt gebliebenes Mitglied der „Fabrique Scribe & Cie." sei. Tatsächlich verhält sich die Sache anders: Joseph Delâge ist Lehrer

les Französischen am Blochmannschen Institut in Dresden und Herausgeber einer Schulausgabe (1905) des Verre d'eau, die nach der üblichen Schablone gefertigt, außer dem „Commentaire" noch einen Avant-Propos, eine Notice Biographique, ein Vocabulaire (französisch-deutsch) und außerdem noch (für Schüler und vielleicht auch für unmündige Lehrer) ein „questionnaire-répétiteur" hat.

Bescheidener präsentiert sich Friedrich - Augsburg. Er nennt sich auf dem Außentitel gar nicht, sondern überläßt Scribe allein die Ehre der Autorschaft; die klare Einfachheit der kurzen Einleitung und knapp gehaltenen Anmerkungen seiner handlich gefälligen Ausgabe (1907) scheinen mir diese recht empfehlenswert zu machen.

Aus dem Buche *Les Insectes* von Louis Figuier (1819—1894) veröffentlicht Fritz Strohmeyer - Charlottenburg das Kapitel über die Hymenopteren (Bienen, Hummeln, Wespen, Ameisen) unter dem Titel *Vie et Mœurs des Insectes* (1906) in gut kommentiertier Schulausgabe. Ich kann mich für diesen Stoff als Klassenlektüre einer höheren Schule nicht erwärmen; der Bearbeiter ist aber wohl anderer Meinung. Er sagt: „Was die Schriften Figuiers ganz besonders auszeichnet, ist die lebendige, warme Darstellungsart, die den Leser für alles, was er auch behandeln mag, mit Teilnahme erfüllen muß. Selbst wenn er uns einen Käfer zergliedert, weiß er in geschickter Weise den Ton trockener Gelehrsamkeit fernzuhalten usw."

Trotz der vierten Auflage, welche (1908) *La Fille du Braconnier* (seit 1897) erreicht hat, halte ich die Erzählung für literarisch zu minderwertig, um im Klassenunterrichte einer höheren Mädchenschule behandelt zu werden. Zur Privatlektüre eignet sie sich wohl.

c) Neunzehntes und zwanzigstes Jahrhundert: Die Lebenden.

Die Sprache der Madame Julie Lavergue (geb. 1823) hat nach Ansicht der Herausgeberin des Bändchens *Quatre Nouvelles* eine Anmut, die kaum hinter Madame de Sévignés Briefen zurücksteht. Ich kann mich diesem Urteile nicht anschließen, gebe aber gern zu, daß die hier mitgeteilten Novellen liebliche Erzählungen sind, die dadurch, daß sie bedeutende Persönlichkeiten aus der Weltgeschichte behandeln oder mit hineinspielen lassen, an Interesse gewinnen.

Ein dritter Abdruck der ersten Auflage liegt vor von der bereits früher besprochenen anmutigen Erzählung *En Famille* von Hector Malot (geb. 1830).

Frédéric Mistral (geb. 1830), der Dichter des *Mirèio* (1859), dem es gelungen ist, die zum Dialekt herabgesunkene provenzalische Sprache für einen Augenblick wenigstens wieder zur Höhe literarischer Kunst emporzuheben, erscheint als anspruchsloser, einfacher Erzähler in den von Mühlan - Glatz herausgegebenen *Souvenirs de Jeunesse* (1907). Es sind Auszüge aus Mistrals *Mémoires et Récits*, welche die Schulausgabe

uns bietet. Können diese Souvenirs bei ihrer kunstlosen Schlichtheit auch nicht Anspruch auf besondere literarische Wertschätzung erheben, so verdienen sie wegen ihrer lieblichen Anmut und leichten Sprache es doch, eine Stelle in jeder Schülerbibliothek, die ja in der Regel so arm ist an leichter französischer Lektüre, angewiesen zu erhalten. Das beigegebene Wörterverzeichnis wird die Privatlektüre erleichtern.

Leichte Unterhaltungslektüre bieten die beiden von K. Sachs bearbeiteten Bändchen aus den Erzählungen von Châtelain (*Les Contes du Soir*, Bielefeld 1906, und *Ausgewählte Erzählungen*, Glogau 1908). Auguste Châtelain, geb. 1838, ist Irrenarzt; er war auch Professor der Anatomie an der (kürzlich eingegangenen medizinischen Fakultät der jetzt nur noch aus den vier Fakultäten: Lettres, Sciences, Droit, Théologie bestehenden) Akademie zu Neuenburg (Neuchâtel). Außer fachmännisch-medizinischen Werken, unter denen *La folie de Jean-Jacques Rousseau* besonders zu nennen ist, hat er zahlreiche Novellen verfaßt. Sachs schreibt Genf, Greierz (für die französische Benennungen Genève, Gruyère); aber inkonsequent und dem deutschen Sprachgebrauch entgegen Neuchâtel (für Neuenburg) und Bulle (Ausgew. Erzählungen Seite 71; 30, 20) für Boll, wie die Stadt deutsch heißt. Es gibt doch eine ganze Reihe von Städten (in Deutschland, Belgien, der Schweiz, Frankreich), für die es von alters her zwei Namen gibt, einen französischen und einen deutschen, so Bruxelles — Brüssel, Anvers — Antwerpen, Malines — Mecheln, Liège — Lüttich, Namur — Namen, Bruges — Brügge, Tournay — Doornick, Gand — Gent, Fribourg — Freiburg (im Uchtlande), Soleure — Solothurn, Bienne — Biel, Vevey — Vivis, Montreux — Muchtern, Loèche — Leuk, Chiètres — Kerzers, Delémont — Delsberg, Bâle — Basel, Sion — Sitten, Munich — München, Dresde — Dresden, Deux-Ponts — Zweibrücken, Ratisbonne — Regensburg, Trèves — Trier, Aix-la-Chapelle — Aachen, Cologne — Köln, Francfort — Frankfurt, Mulhouse — Mülhausen, Thionville — Diedenhofen usw. Der neusprachliche Unterricht darf doch die Tatsache dieser doppelsprachigen Benennung nicht ignorieren, er hat sie zu respektieren. In der deutschen Schweiz sagt man Neuenburg (nicht Neuchâtel), auch die deutschen Zeitungen der Schweiz schreiben Neuenburg (nicht Neuchâtel). Haben wir Reichsdeutsche das Recht, hieran zu rütteln? Nur eine alte in der Schweiz übliche deutsche Form scheint im Schwinden zu sein: man hört zwar noch oft „der Rotten" (für le Rhône, Rhodanus), aber die deutsch-schweizer Zeitungen schreiben (wohl unter norddeutschem Einflusse) jetzt meist wohl „die Rhone". Hier hat der Sprachgebrauch der Gebildeten die deutsche Form zugunsten der welschen Benennung aufgegeben, ebenso wie bei Nanzig (Nancy), Virden (Verdun), Mömpelgard (Montbéliard).

Neben der Rengerschen von Banner besorgten Schulausgabe von Madame Boissonnas' Vaterlandsliebe atmenden Erzählung *Une famille pendant la guerre* haben Velhagen und Klasing eine neue Schulausgabe veranstaltet. Der Herausgeber, Schaefer - Hagen i. W., hat in dem von

hm ausgewählten Auszuge „das Hauptgewicht darauf gelegt, dem Schüler in — aus dem kriegerischen Hintergrunde sich heraushebendes — anchauliches Bild zu geben von all den Leiden und Entbehrungen, die Landeseinwohner wie Soldaten in einem Kriege zu ertragen haben, sowie uch von dem teilweise bis zur Herzlichkeit sich entwickelnden Verhältnis zwischen Einwohnern und länger einquartierten deutschen Soldaten“. Madame B. Boissonnas, die Herausgeberin dieser ergreifenden Familienbriefsammlung aus dem Kriegsjahre 1870—71, ist eine im Jahre 1877 im Alter von 37 Jahren als Mutter von sechs Kindern verstorbene Dame geborene de la Touche), die mehrere während des Krieges empfangene Briefe zu einem einheitlichen Ganzen vereinigt hat, in welchem die verschieden Briefschreiber alle als Mitglieder einer und derselben Familie erscheinen. Die Schaefersche Bearbeitung scheint mir recht empfehlenswert.

Vorzüglich zur Privatlektüre eignet sich: *Yvan Gall, le pupille de la Marine* von G. Compayré. Sehr gute, mit zehn Abbildungen ausgestattete Ausgabe. Gabriel Compayré, geb. 1843, ist als philosophischer und pädagogischer Schriftsteller wohlbekannt.

Besonders beachtenswert erscheint Anatole France, Pages Choisies (1908). Anatole France (Schriftstellername für Jacques-Anatole Thibaut, geb. 1844) gehört zu den allerbesten der jetzt lebenden französischen Schriftsteller; nicht unbedeutend als Dichter, groß als Prosaiker. Mit Recht sagt von ihm Le Bourgeois, der Herausgeber der vorliegenden Auswahl: „Anatole France est, de l'aveu unanime de ses critiques, un maître dans l'art d'écrire. La qualité qui prédomine chez lui c'est la *clarté*; il se moque du jargon philosophique et symbolique et veut avant tout qu'un écrivain français soit clair parce qu'il est français. — Héritier de la tradition grecque et latine Anatole France a de plus *l'élégance et l'harmonie* du verbe antique; ses vieillards dans leurs discours sententieux rappellent ‚ces vieillards d'Homère que leur faiblesse écartait des combats et qui, assis sur les remparts, élevaient leur voix comme les cigales dans la feuillée‘. — Il a *l'imagination*, non peut-être cette imagination qui crée les grandes œuvres, qui échafaude les systèmes, mais ‚l'imagination de détail qui fait le charme de la vie‘. — La puissance séductrice d'Anatole France réside surtout dans le don qui lui est propre de tenir son lecteur en suspens entre l'ironie et l'émotion, entre un sourire et une larme, et aussi dans l'habileté avec laquelle il sait revêtir nos idées, nos émotions, toute notre âme moderne des charmes irrésistibles de la poésie antique.“ — Die vorliegende (nur aus den Prosaschriften von Anatole France getroffene) Auswahl wird vielen willkommen sein, auch solchen, die nicht daran denken können, sie unmittelbar im Unterrichte zu verwenden.

Die von Leichsenring besorgte Schulausgabe von *Allemands et Français, Souvenirs de Campagne par Gabriel Monod* (geb. 1844) ist deshalb interessant, weil sie gegenüber der in einer bereits früher in Deutschland veröffentlichten Schulausgabe enthaltenen Fassung gewissermaßen

eine vom Verfasser (Gabriel Monod) selbst eigens für die Leichsenringsche Bearbeitung (1908) gekürzte Revision des ursprünglichen Werkes bietet „Nous avons supprimé", sagt Monod, „... dans le texte même de l'ouvrage tout ce qui était discussion ou exposé théorique et non des observations et des faits. Nous avons aussi supprimé quelques affirmations trop généralisées ou quelques personalités. On ne doit pas oublier en lisant ce livre qu'il a été écrit, il y a 36 ans, sous le coup des émotions d'une guerre terrible ... et que depuis 36 ans beaucoup de choses ont changé ..."

Die reizende Erzählung von (Julien Viand, oder wie er sich als Schriftsteller nennt) Pierre Loti (geb. 1850), *Le Pêcheur d'Islande*, von der bereits deutsche Schulausgaben vorhanden waren, hat auch in Freytags Sammlung eine Bearbeitung in gekürzter Fassung gefunden, von der 1906 ein zweiter Abdruck erschienen ist. In Frankreich ist Pierre Loti aus der Mode gekommen.

Den französischen Krieg 1870—71 behandelt drei von Velhagen und Klasing veröffentlichte Bändchen. Die von Wespy-Hannover besorgte Ausgabe von *La Guerre de 1870—71* ist ein Auszug aus dem größeren Werke des bekannten Literarhistorikers Alfred Chuquet, (geb. 1853), jenes ausgezeichneten Gelehrten, dessen objektiv sachlich gehaltene Aufsätze und Schriften über deutsche Geschichte und Literatur die Münchener Akademie anerkannt hat, indem sie ihn bei der Ernennung zum korrespondierenden Mitglied als einen „de (Galliae et) Germaniae historia optime merentem" bezeichnete.

Edmond Rostand, der Neuromantiker (geb. zu Marseille 1868), der Dichter des Cyrano de Bergerac und des Aiglon hat durch zwei seiner Dichtungen (La Samaritaine und La Princesse Lointaine) Stoff geboten zu deutschen Schulausgaben. Die Schulausgabe, welche Thérèse Kempf (anscheinend doch wohl eine deutsche Dame, die aber ihren deutschen Namen mit zwei französischen accents verziert) von dem mächtig packenden Stück der Samariterin herausgegeben hat, enthält außer den deutsch geschriebenen Anmerkungen zwei französisch abgefaßte „Notices" (biographique und Sur la Samaritaine) und eine wiederum deutsch geschriebene „Metrische Einleitung", welche letztere trotz ihrer Ausführlichkeit (von 12 Seiten) die verstechnische Eigenart gerade Rostands nur wenig hervortreten läßt.

Sehr empfehlenswert ist die mit großer Sorgfalt und warmer Begeisterung gearbeitete Ausgabe der *Princesse Lointaine*, welche Krafft-Worms in Verbindung mit einem Franzosen veranstaltet hat (1907). Die vortreffliche (französisch geschriebene) Einleitung führt uns in ausgezeichneter Weise in das Verständnis Rostands und der Princesse Lointaine ein. Man freut sich, wie Krafft die hohe Begabung Rostands für sprachliche und poetische Rhythmik gebührend hervorhebt und bedauert nur, daß er seiner Einleitung nicht auch eine kurze und knapp schulmäßig gehaltene Zusammenstellung über die metrischen Eigentümlichkeiten Rostands ein-

verleibt hat. Er beherrscht ja den Gegenstand, wie kaum einer. Doch auch wer sich nicht dazu begeistern kann, das Stück im Unterricht zu lesen, sei es, daß er gerade in diesem Stück doch nicht den Reiz findet, den es auf den Herausgeber geübt hat, sei es, daß er es lexikalischer Bedenken wegen ablehnt (es enthält ziemlich viele mittelalterliche Wörter, die auch dem Franzosen von guter Durchschnittsbildung nicht geläufig sind) — dem sei die Ausgabe zusammen mit dem zur Einführung und zur Ergänzung der Schulausgabe verfaßten kleinen Schrift *Rostands Princesse Lointaine als Schullektüre (1907)* aus methodischen Gründen empfohlen. Krafft hat seiner Ausgabe einen plan détaillé de l'action beigegeben und somit durch Mitteilung der betreffenden französischen technischen Ausdrücke nicht bloß für dieses Stück die Besprechung des Aufbaus der dramatischen Handlung in französischer Sprache erleichtert. Neuartig ferner ist sein Sonderwörterbuch (ich komme weiter unten bei den „Sonderwörterbüchern" nochmals darauf zurück). Es enthält einsprachige Erklärungen, d. h. also: die unbekannten Vokabeln sind französisch erklärt. Es fügt jeder Vokabel einen Häufigkeitskoeffizienten bei. Ist dieser auch ziemlich willkührlich gewählt; ein gesunder Gedanke liegt ihm zugrunde: es ist derselbe oder ein ähnlicher Gesichtspunkt, wie der des Permanent Vocabulary und Auxiliary Vocabulary, der mich beim Aufbau des Vokabelschatzes meines English Student geleitet hat. Neuartig ist auch, aber doch nicht ganz zutreffend, der von Krafft und seinem Mitarbeiter viel zu einseitig formulierte Unterschied zwischen der französischen und der deutschen Sprache: „une des principales différences entre le français et l'allemand c'est précisément cette faculté du français de combiner des groupes de mots qui, par leur contraste ou leurs rapports inattendus, revêtent l'idée d'une forme originale, expriment des nuances que les mots seuls ne sauraient rendre. L'allemand, au contraire, trouve ses plus abondantes ressources dans des compositions de mots. Le français, d'un vocabulaire restreint, est d'une richesse d'expressions illimittée; l'allemand, beaucoup plus riche de mots, peut étendre son vocabulaire indéfiniment."

Madame Alfred Fouillée, die unter dem Schriftstellernamen G. Bruno die vielgelesenen Erzählungen Les Enfants de Marcel, Le Tour de la France, Francinet u. a. verfaßt hat, und neuerdings in Acht und Bann erklärt worden ist, erfreut sich auch in deutschen Schulen großer Beliebtheit. Wüllenwebers Schulausgabe der *Enfants de Marcel* liegt jetzt (1907) in 2., Erwin Walters Ausgabe von *Le Tour de la France par deux enfants* in 4. Auflage vor.

Als Seitenstück zu Brunos Tour de la France kann Jean Felber, „Histoire d'une famille alsacienne, Excursion à travers la France" betrachtet werden. „Für die Darbietung eines in die Kenntnis des französischen Landes und Volkslebens einführenden und zugleich einheitlichen Werkes eines französischen Autors ist man bisher wohl nur auf Brunos Tour de la France angewiesen gewesen ... aber es gibt seit einiger Zeit in Frankreich ein

anderes Buch, welches gleiche Beachtung verdient und für die Einführung in die Kenntnis des französischen Landes und Volkes eine ausgezeichnete Lektüre abgibt. Es betitelt sich Jean Felber usw." Einen Auszug hieraus, den er mit dem Titel *A travers la France* versieht, hat Pflänzel - Naumburg als Schulausgabe veröffentlicht. Der Verfasser von Jean Felber ist der frühere Lehrer am Lycée Lakanal zu Sceaux bei Paris, Antoine Chalamet, der vor einigen Jahren gestorben ist. Das Buch bringt Eindrücke und Erlebnisse aus den verschiedensten Teilen Frankreichs. Jean Felber ist eine Verherrlichung der bereits legendenhaft auftretenden französischen Vaterlandsliebe des Elsässertums.

André Laurier ist Pseudonym. Es ist derselbe Schriftsteller, der auch unter den Namen Daryl und Tiburce Moray geschrieben hat, und dessen eigentlicher Name Grousset ist. Er stammt aus Korsika. Der Herausgeber des bei Renger (1908) erschienenen Bändchens *Le Capitaine Trafalgar* nennt sein Geburtsjahr nicht. Grousset hat eine aufgeregte, politische Vergangenhiet hinter sich, die ihn mehrfach ins Gefängnis und mehrere Jahre hindurch nach Neu-Kaledonien geführt hat. Grousset, alias André Laurier, ist flinker Journalist und auch pädagogischer Schriftsteller. Das französche Schülerleben hat er in den Mémoires d'un collégien (1882) geschildert. *Le Capitaine Trafalgar* (1886) ist eine seiner Jugendschriften. „Seine Schriftstellerei hat natürlich keine literarischen Qualitäten. Grousset schreibt eine schnelle, gewandte Feder, das ist sein Lob und seine Grenze. Nach Art aller Vielschreiber wird er leicht weitschweifig" ... So urteilt der Herausgeber der vorliegenden Schulausgabe über ihn. Ein Jugendschriftsteller, der nicht auch literarische Qualitäten hat, gehört nicht in die deutsche höhere Schule.

Die von F. Mersmann edierte Erzählung *Mont Salvage*, deren Verfasserin die Jugendschriftstellerin Madame Stella Blandy ist, hat keinen besonderen literarischen Wert, wenn sie auch zum Vorlesen am Familientische oder als Privatlektüre nicht ungeeignet ist. Das gleiche gilt von *Desirée et Violette*, der Fortsetzung von Mont Salvage.

Eine anmutvolle Erzählerin lieblicher Kindergeschichten mit einer Moral im Hintergrunde ist die waadtländische Schriftstellerin Marie Dutoit. Die Erzählung *Noële*, von der Wasserzieher und Emmy Schild eine deutsche Schulausgabe veranstaltet haben, eignet sich nach dem Urteil der Herausgeber „parfaitement aux classes supérieures des écoles de jeunes familles: le livre n'offre point de difficultés réelles. Le style est aussi simple que le récit." Da der Stil der Marie Dutoit, wenigstens in der Noële, weder literarische Eigenschaft hat, noch auch die Erzählung einen irgendwie bedeutsamen Hintergrund zeigt, eignet sie sich gar wenig für eine deutsche Erziehungsschule.

Scènes évangéliques: Bilder aus dem Leben Jesu von Nazareth führt uns die von Mersmann bearbeitete Erzählung *Le Rayon* in der bestrickenden Sprache moderner Mystik vor.

Die Bearbeiter der folgenden Bändchen geben in ihren Bearbeitungen gar keine Mitteilungen über die Verfasser ihrer Erzählungen. Soll die Schriftstellerlektüre auf der Schule so ganz jeder Anbahnung des literarischen Interesses bar gehen? Zum literarhistorischen Interesse gehört doch eine wenn auch noch so kleine biographische Angabe über den Verfasser.

Maroussia par P-J. Stahl (Renger 1907) ist in anderer Bearbeitung bereits 1905 erschienen (Jb. 1905, VIII, 53). Die slavische Sentimentalität gehört nicht in den französischen Unterricht der deutschen Schule.

Um eine einheitliche und zusammenhängende Darstellung der französischen Hauptstadt mit den Sitten und Gebräuchen ihrer Bewohner zu erlangen, hat die Verlagsbuchhandlung Velhagen und Klasing einen Franzosen beauftragt, der ein guter Kenner des Pariser Lebens ist, ihr eigens ein Bändchen für ihre Sammlung zu schreiben. Der Verfasser hat demgemäß eine Erzählung erfunden, in deren Mitte eine junge deutsche Lehrerin steht, Tony Herberg, die als Erzieherin und zur Vervollständigung ihrer Kenntnisse in der französischen Sprache in Paris weilt. Die Darstellung ihrer Erlebnisse bildet den Inhalt von *Tony à Paris*, einer in einfacher Sprache verfaßten nicht uninteressanten Novelle, in welcher der lehrhafte Zweck nicht allzu breit hervortritt. Manche Stellen sind recht gut gelungen. Ich glaube, wer Paris schon kennt, wird das Büchelchen mit noch größerem Interesse lesen, als der Anfänger: beide können vieles daraus lernen.

Tu seras Commerçant ist der Titel einer Erzählung, welche in dem Rahmen eines spannenden Romans verschiedene Seiten des kaufmännischen Lebens und Betriebes behandelt. Die in den Prosateurs français von Velhagen und Klasing erschienene Bearbeitung erscheint als vortrefflicher Lektürestoff für kaufmännische Lehranstalten und Fortbildungsschulen.

Ohne besonderen literarischen Kunstwert sind die niedlichen vier Erzählungen von Henry Margall, die Röttgers (1907) als Schulausgabe herausgegeben hat.

Für Schulzwecke völlig ungeeignet erscheint mir die Schulausgabe einer politischen Tendenzschrift (*Vers un nouveau Sedan*), deren Verfasser (welcher „n'oublie pas l'Alsace-Lorraine") die Kaisermanöver von 1906 seinen französischen Landsleuten nur zu dem Zwecke schildert, um ihnen einen Warnungsruf zukommen zu lassen („mon but unique était de dire à mes compatriotes: Prenez garde").

Eigenartig sind die Übungsaufgaben, welche in einer englischen Schulbibliothek abschnittweise der Schriftstellerlektüre beigegeben sind. So finden wir in der von Savory edierten recht handlichen Ausgabe der *Révolution française* auf Seite 9 folgende Arten von „Exercices": 1. französisch formulierte Fragen nach dem Inhalt des vorstehend Gelesenen. — 2. Formez des phrases avec les mots suivants: priver — prodiguer — retentir — accorder — entourer — écouler. — 3. Remplacez les verbes à l'infinitif par le temps convenable: a) M. Necker, lorsqu'il entrer, être l'objet de l'enthousiasme général. so noch 4 weitere Sätze. — 4. Mettez

les prépositions qui manquent: — a) On ne vit pas — ivresse le retour de cette solennité; b) le tiers état était vêtu — noir ... 6. Écrivez en toute lettre: Le 5 mai 1789, Louis XVI, ... Das Bändchen La Révolution ist der 2. Teil der French History in Extracts. Es vereinigt auf 63 Seiten kleinen Formats acht Abschnitte, die 4 verschiedenen Schriftstellern (Migalt, Thiers, Michelet, Lamartine) entnommen sind und die zusammen eine zusammenhängende Darstellung der Revolution bilden. Das erste Bändchen dieser French History in Extracts enthält in ähnlicher Weise zusammengestellt die Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Andere Bändchen sind Dents' Second Year French Readers, Vol. I, II: Perrault's Tales: 3rd year French Readers, Vol. I: L'éléphant blanc; Vol. II: Simple Stories.

4. Blumenlesen aus verschiedenen Schriftstellern; Chrestomathien, Lesebücher.

Französische Lebensweisheit betitelt sich ein Bändchen, das eine Auswahl aus den Werken der großen Moralisten Frankreichs enthält. Vertreten sind Montaigne (1533—1592), Pascal (1623—1662), La Rochefoucauld (1613—1680), La Bruyère (1645—1696), Vauvenargues (1715—1747). „Die großen Moralisten" — sagt der Herausgeber Kuttner - Berlin (1906) — „behandeln Fragen, an denen kein Gebildeter vorübergehen kann. Warum sollten wir es uns versagen, diese auch einmal im neusprachlichen Unterricht zu behandeln? Außerdem gelten in Frankreich die in Betracht kommenden Schriftsteller noch immer als Meister und Muster des Stils. So wird auch in sprachlicher Hinsicht die Bekanntschaft mit ihnen ein Gewinn sein." Indem ich mit Bezug auf diese Auswahl auf das weiter oben über die Ausgabe von Descartes Gesagte verweise, heiße ich das Kuttnersche Bändchen willkommen und wünsche ihm besten Erfolg.

Die *Chrestomathie dramatique* von Bastier (1908) wird vielen willkommen sein. Sie enthält Auszüge nur aus dem 19. Jahrhundert: Le Gendre de Monsieur Poirier von Augier (1820—1889) und Jules Sandeau (1811—1883), Le Fils de Giboyer von Augier, und zwei Stücke von Edouard Pailleron (1834—1899). Die Auszüge sind durch kurze Inhaltsangaben verbunden, die ebenso wie die kurz und bündig gehaltenen Einleitungen und die Anmerkungen französisch geschrieben sind. Im flotten Unterhaltungstone der besseren Gesellschaft gehalten, mit feinem esprit an mancher Stelle, entbehren diese 4 Stücke verschiedenen Inhalts nicht des literari chen Interesses.

An die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts führen uns die von Schulenburg-Linden (Hannover) edierten *Französischen Parlamentsreden* (1906). Seinem Grundsatze folgend, besonders solche Redner zu berücksichtigen, die auch durch eigene politische Tätigkeit von Bedeutung sind, hat Schulenburg auch von Marat (1744—1793) eine Rede aufgenommen. Es sind im

ganzen 17 Reden von 14 verschiedenen Autoren. Da die Reden chronologisch geordnet sind und ihr Verständnis durch zweckentsprechende, nicht zu lange Einleitungen vorbereitet ist, sind sie alle in den Rahmen eines historischen, eine große Zeit behandelnden Zusammenhanges gebracht. Schulenburgs Auswahl ist zusammengestellt aus Lallement, Choix de Rapports, Opinions et discours ..., Paris (A. Eymery) 1819—1822.

Auszüge aus der belletristischen Literatur enthalten die folgenden vier Bändchen: *Conteurs modernes* (Renger 1905), *Conteurs de nos jours* (Flemming, Glogau 1908) und ohne Jahreszahl 2 Sammlungen *Contes choisis d'auteurs modernes* (Karlsruhe) sowie *Contes d'auteurs modernes* (Paderborn). Das erste Bändchen (von Joseph Sarrasin besorgt) hat bereits Anklang gefunden, wie die jetzt vorliegende vierte Auflage beweist. Das zweite Bändchen, das Bedeutsames mit Minderwertigem mischt, bringt leider auch Auszüge aus dem für deutsche Schulen ungeeigneten Zola (vgl. Jb. 1904, VIII —). Die zwölf Erzählungen, welche den Inhalt der *Conteurs de nos jours* bilden, sind 8 verschiedenen Schriftstellern entnommen: der Schweizer Auguste Châtelain (geb. zu Neuenburg 1838) ist durch 3, Zola durch 2 Auszüge vertreten; durch je einen René Bazin (geb. zu Angers 1853), François Coppée (1842—1908), André Theuriet (1833 bis 1907), Jules Lemaître (geb. 1853 zu Vennecy), und drei andere Autoren (ein Herr und zwei Damen), deren Geburtsjahr der Herausgeber nicht anzugeben vermag. — Die acht Erzählungen der von Glöde-Doberan zusammengestellten *Contes choisis d'auteurs modernes*, welchen eine „notes biographiques" enthaltende „Introduktion" beigegeben ist, sind sechs literarisch bewährten Schriftstellern entnommen: Alphonse Daudet (1840 bis 1897), André Theuriet (1833—1907), François Coppée (1842—1908), René Bazin (1853), Guy de Maupassant (geb. 1852) und Emile Richebourg (1833). Die von Mühlan-Glatz besorgte Auswahl der *Contes d'auteurs modernes* enthält 3 Geschichtchen von dem Schweizer Auguste Châtelain, eines von dem Elsässer André Lichtenberger (geb. 1870 zu Straßburg) und je eines von 2 Autoren, deren Geburtsjahr der Bearbeiter nicht festgestellt hat.

Geographische Skizzen aus Frankreich bringen vier Bändchen: *Les Provinces françaises* (Weidmann 1906), *La France* (Freytag 1906), *La France en Zigzag* (Flemming-Glogau: ohne Jahreszahl), *Le Pays de France* (Velhagen und Klasing 1907).

Die Provinces françaises sind von den Herausgebern (Bornecque-Lille und Mühlan-Glatz nach verschiedenen Quellen (Lectures pour tous: Baudrillart, Populations agricoles de la France; Les Français peints par eux-mêmes; Hanotaux, L'Energie française; R. Millet, la France provinciale) zusammengestellt und einheitlich redaktionell bearbeitet. Das Buch zerfällt in 11 Abschnitte: Vieux costumes, vieilles coutumes — Une terre d'indépendance: la Flandre — Le pays du cidre: la Normandie — Province mystique: la Bretagne — La Franche-Comté — Les Basques —

La patrie de la Vendette: l'île de Corse — Les pays du soleil: la Provence, le Languedoc, la Gascogne — Les autres provinces — Le caractère français — La vie en province: le village, la ville. — Meinem Dafürhalten nach eignet sich ein derartiges Bändchen vorzüglich zur Privatlektüre; zur Semesterlektüre nur dann, wenn der Lehrer selbst einen großen Teil des in den verschiedenen Abschnitten behandelten Stoffes aus eigener Anschauung kennt. Der eine der Herausgeber (A. Mühlan) legt sich auf dem Titelblatt einen französischen Titel zu: Docteur ès-lettres; er ist vielmehr Docteur en philosophie, was ein auch in Frankreich bekannter, aber von dem französischen Docteur ès-lettres sehr verschiedener Titel ist.

Weniger umfangreich ist die unter dem Gesamttitel La France veröffentlichte Auswahl geographischer Charakterbilder. Abweichend von dem vorigen Bändchen enthält sie auch einige volkswirtschafliche und die Verwaltung des Landes besprechende Darstellungen. Die 17 Abschnitte, Auszüge aus acht oder neun verschiedenen Autoren, behandeln: Position de la France — Climat de la France — L'Agriculture française — L'Industrie française — France du Nord (Flandre, Artois, Picardie) — La Normandie — La Région des Plateaux granitiques (le type treton) — La Région du Châtaignier et du Noyer (les types limousin et périgourdin) — Le Massif central (Auvergne, Haut-Languedoc, Limousin, Marche, Nivernais, Bourbonnais, Morvan) — La Région des Hauts Plateaux calcaires — La France Méditerranéenne (Roussillon, Languedoc oriental, Provence) — La France Alpestre (Savoie et Dauphiné) — La France de l'Est (Lyonnais. Bourgogne, Franche-Comté, Champagne) — Population de la France — Le Parisien — La Province — L'Administration: le gouvernement central: l'administration communale départementale. Fünf Kartenskizzen (aus Hahns „Frankreich“ in Kirchhoffs Länderkunde von Europa) erhöhen die Brauchbarkeit des interessanten Bändchens.

La France en Zigzag ist ein geographisches Lesebuch, das als solches nicht bloß rein geographischen Stoff, sondern auch Abschnitte aus der Geschichte, der Industrie und über Baudenkmäler und die Verwaltung. ja sogar einige Gedichte bringt. Die mehr als 50 verschiedenen Lesestücke sind mehr als 30 verschiedenen Schriftstellern entlehnt. Philipp Roßmann, der dieser von Anna Brunnemann kompilierten Auslese ein Geleitwort beigibt, rühmt das große Geschick und den feinen Geschmack der Auswahl, die durch 20 Abbildungen geziert ist.

Ausführlicher als die soeben besprochenen Bändchen, zugleich auch tiefgreifender ist die von Emile Gaspard - Amiens nach verschiedenen Quellen (Elisée Reclus, Géographie Universelle; Malte-Brun, la France illustrée; Ardouin-Dumaget, Voyages en France: Le Tour du monde: Revue géographique) in einheitlichem Stile bearbeitete Darstellung der „Pays de France“ (1907). Durch die am Ende beigegebenen kurzen Übersichten zu einer Art Taschen-Kompendium der Geographie Frankreichs erweitert, ist es doch kein Leitfaden der Geographie, wahrt vielmehr im

Texte selbst überall den Charakter des vielseitig interessierenden Lesebuchs. Der bis jetzt erst vorliegende „premier volume" behandelt in dieser Weise nur einen Teil des zeitgenössischen Frankreich, nämlich die folgenden am kürzesten durch die alten Provinznamen bezeichneten Gebiete: Flandre, Artois, Picardie, Ile-de-France, Normandie, Orléanais, Touraine, Anjou, Maine, Bretagne, Champagne et Barrois, Lorraine et Barrois. 7 Karten und 10 Abbildungen dienen zur Erläuterung des Textes.

Sorgsam und mit guter Sachkenntnis gearbeitet ist der von Bornecque und Röttgers verfaßte *Recueil de Morceaux choisis*: eine rein literarische Chrestomathie nach induktivem Verfahren. Aus dem Charakter des gebotenen Musterstückes soll der Schüler die Eigenart des Dichters erschließen. In Fortfall gekommen sind die sonst in derartigen Chrestomathien enthaltenen, mehr oder minder langen literarischen Angaben, in denen nicht bloß die Biographie und der Entwickelungsgang des Autors skizziert, sondern auch seine Stellung in der Literatur kurz gekennzeichnet wurde. In diesem „induktiven" Literatur-Recueil nichts von alledem. Zwar orientiert am Anfang des Buches ein ganz kurzer Abriß im allgemeinen über den Werdegang der französischen Literatur; aber was über den Autor gesagt wird, ist absichtlich sehr kurz gehalten. Beispiel: Lamartine. Die ganze „notice sur sa vie" lautet: Lamartine (1790—1869). A signaler dans sa vie. Elevé à la campagne. — Chef véritable de gouvernement provisoire en 1848. Das ist alles. Nun die notice „ littéraire": Ses œuvres principales: a) poésie lyrique: Méditations 1820, Nouvelles Méditations 1823. — b) poésie épique: Jocelyn (1836). — c) histoire: Histoire des Girondins (1847). — d) Nouvelles: Graziella (1851). Hieran schließen sich dann die Musterstücke, aus denen Lamartines literarische Eigenart erkannt werden soll. Die Auszüge aus der Poésie lyrique zerfallen in drei Gruppen: 1. l'Amour, 2. la Nature, 3. la Mort. No. 1 (die Idee der Liebe bei Lamartine) wird veranschaulicht durch folgende vier Stücke: Le Lac, Le crucifix, L'isolement, L'automne; la Nature durch Le Vallon (Prem. Méd. VI), La Mort durch L'immortalité (Prem. Méd. V). — Als Perle der poésie épique (nunmehr poésie descriptive genannt) dient Les laboureurs (Jocelyn). Alles dies steht zusammen von Seite 145—157. Hierzu kommt dann noch losgerissen aus diesem Zusammenhange und mit der Gruppe „Orateurs et polémistes" vereinigt auf Seite 218 ein Stück in Prosa Le drapeau (Improvisation devant le peuple, 1848)" Dies ist das Anschauungsmaterial. aus dem Lamartine erschlossen, erkannt werden soll. Sicherlich ist die Auswahl gut getroffen; aber wird erreicht, was erreicht werden soll? Wird der Lehrer imstande sein, die Schüler dahin anzuleiten, daß sie an der Hand der mitgeteilten und durchgenommenen Proben das Verständnis erlangen oder vielmehr finden für Lamartines Eigenart, für seine Stellung in der Literaturepoche? Denn um ein Selberfinden handelt es sich; nicht um ein sich sagen, sich mitteilen lassen. Wenn der Lehrer den Schülern sagt, mitteilt, was sie induktiv erschließen, ableiten, finden sollen, dann ist eben

das Prinzip der Induktive durchbrochen, da ist es die alte Geschichte! Welche Gewandtheit setzt dies beim Lehrer voraus? welche Vorbereitung! welche Vorkenntnisse! Und sind die Literaturkenntnisse des Lehrers sehr groß? heutzutage, wo der Neusprachler immer noch nach altem Zopf zwei Sprachen historisch und praktisch mit ihren Literaturen, ihren Realien, ihrer Phonetik usw. beherrschen soll! Für Lamartine das Verständnis zu eröffnen, ist nun noch sehr leicht. Nehmen wir einmal Henri de Régnier (geb. 1864). Was ist das Hauptcharakteristikum Régniers? Die Evolution. die Entpuppung vom Symbolisten und dekadenten Verslibristen zum halbwegs lesbaren und schließlich zum beachtenswerten Dichter. Und dieser Wandel beginnt mit seiner Verheiratung (1896) mit Fräulein Marie de Hérédia, einer Tochter des Dichters der Trochées. Die Hauptmerkmale Régniers sind ja doch wohl Les Jeux rustiques et divins (1897) und die Médailles d'argile (1900). Bornecque-Röttgers verschweigen diese Werke ganz ebenso wie alles, was er seitdem geleistet hat (La Cité des Eaux 1902. La Sandale ailée und die zahlreichen Prosaschriften). Sie bringen außer „né en 1864" gar keine biographische „notice"; und als literarische nur die Titel der beiden Sammlungen „Episodes" 1888 und „Poèmes anciens et romantiques" 1890 . .. Offenbar also wollen sie Henri de Régnier gar nicht in seiner ganzen Entwickelung, gar nicht in seiner eigentlichen Bedeutung. sondern nur als Symbolisten und Verslibristen zeigen. Hier zeigt sich sofort die fehlerhafte Anlage des doch als „Schulbuch" gedachten Recucil. Der Symbolismus gehört in kein Schulbuch. Ich habe dies eingehend erörtert im Vorwort zur Neubearbeitung (1909) der von mir mit Gropp herausgegebenen Auswahl französischer Gedichte. Was sollen solche stupiden Scheußlichkeiten, wie sie sich in den als Poesie gedruckten, Les deux Grappes betitelten Reimereien (S. 390) spreizen, in der Schule? Haben wir Schulleute wirklich dem Herdenurteil der unselbständig denkenden großen Menge selbst gedankenlos nachzukriechen? Der Literarhistoriker registriert in seiner Darstellung der literaturgeschichtlichen Entwickelung gewissenhaft jede Literaturströmung, auch wenn sie nur eine vorübergehende Modenarrheit war, zur Wichtigkeit aufgebauscht, getragen und im Publikum gehalten durch die marktschreierischen Anpreisungen einer sich gegenseitig anfeiernden camaraderie, bis dann schließlich doch wieder das gesunde Menschenurteil in der Meinung der großen Masse sich durchbricht und die Reklame in ihrer Hohlheit und vor dem Überdruß der öffentlichen Meinung versinkt. Der pädagogisch denkende Schulmann scheut sich nicht. gewisse Strömungen der literaturgeschichtlichen Entwickelung ganz zu ignorieren. Für ihn gibt es nur Hauptströmungen und Haupttypen: und auch diese nur, wenn sie gesund sind, wenn sie einen ethischen Gehalt haben, wenn sie den Geist zu bilden, das Herz zu erheben, den Sinn für sprachliche Kunst zu fördern vermögen. —

Fort mit der Schriftstellerlektüre aus den mittleren Klassen! Diesen sehr guten Gedanken, dem ich in der Form „Einschränkung der Schrift-

stellerlektüre auf der Mittelstufe" schon wiederholt das Wort geredet (auch bei Rein, *Deutsche Schulerziehung* II, 403), sucht Beckmann zu verwirklichen. Die Schriftstellerlektüre in den mittleren Klassen bildet einen wunden Punkt in unserem neusprachlichen Unterricht. Sie besteht meist darin, daß die Schüler sich eine Schriftstellerausgabe anschaffen und daß dann etwas darin gelesen wird. Zu einem richtigen Durchlesen, zu einer Verarbeitung des Ganzen kommt man selten. Und meist laufen die einzelnen Schriftstellerlektüren gänzlich zusammenhanglos nebeneinander her. Das Lesebuch (1907) von Beckmann ist nun nicht bestimmt, in den Mittelpunkt der gesamten Spracherlernung auf der Mittelstufe zu treten; es beschränkt sich auf die Schriftstellerlektüre, die es konzentrieren, festigen will. Wenn man nun auch an Einzelheiten seiner Auswahl Ausstellungen machen könnte (Zola z. B. ist ein Mißgriff), so wird sicherlich der Zweck, der Lektüre Halt, Zusammenhang und bessere Vertiefung zu geben, durch die Beckmannsche Chrestomathie zu erreichen sein. Dem Inhalte nach verteilt sich der Stoff auf vier Gruppen: 1. Geschichte, 2. Geographie, 3. Novellen, 4. Gedichte. Kurze biographische Mitteilungen und ein kurzer Überblick über die Geschichte Frankreichs (beide in deutscher Sprache) schließen den nicht zu umfangreichen Band (352 Seiten). Ein besonders gebundener Ergänzungsband enthält sehr sorgsam gearbeitete Anmerkungen (in deutscher Sprache), einiges aus der Verslehre und ein alphabetisch geordnetes Wörterbuch.

Nur das Vorwort ist deutsch; im übrigen ist alles französisch geschrieben von der table des matières bis zu den notes explicatives und dem plan de Paris in der *La France litteraire* genannten Chrestomathie von Kühn und Charléty (1907). Wie der Titel es ankündigt, handelt es sich um eine literarische Chrestomathie. Sie ist bestimmt, Kühns Lesebuch La France et les Français als Fortsetzung zu dienen. Sie umfaßt zwei Teile; der erste, umfangreichere (S. 1—255) enthält „Extraits", Proben der bedeutenden Schriftsteller der letzten drei Jahrhunderte. Der zweite Teil, Histoire genannt, reicht dann bis Seite 333. Er enthält keine Geschichte, sondern Literarhistorisches. Das siebzehnte Jahrhundert ist durch Auszüge aus Pascal, le cardinal de Retz, Madame de Sévigné, Boileau, La Fontaine, Regnard, Fénelon und Le duc de Saint-Simon vertreten; das achtzehnte Jahrhundert spiegelt sich wieder in Auszügen aus Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Lesage, Beaumarchais, Mirabeau, Rouget de L'Isle und André Chénier. Hierdurch sind 92 Seiten ausgefüllt; während die Auszüge aus dem 19. Jahrhundert (ohne die „Histoire") 162 Seiten umfassen. Das Buch ist nicht bestimmt, die Schriftstellerlektüre von der Oberstufe zu verdrängen oder zu ersetzen; es soll sie vielmehr nur ergänzen und maßvoll einschränken. Die Auswahl ist gut getroffen, und sicher läßt sich, wenn die Schüler eine gute literarische Chrestomathie in Händen haben, der Sinn für Literatur, das Verständnis für die literarhistorische Entwickelung leichter erreichen als durch bloße Schulausgaben von Einzelwerken.

Ein *Lesebuch für kaufmännische Schulen* hat Dinkler zusammengestellt. Die Auswahl der Lesestücke scheint recht zweckentsprechend. Für literarische Kreise interessant ist ein Stück des im Jahre 1784 von der Berliner Akademie der Wissenschaften preisgekrönten „discours“ des Grafen Antoine de Rivarol († 1801) über „l'universalité de la langue française“. Die „Table des matières“, die Dinkler seiner Auswahl voranstellt, ermangelt der Seitenzahl für die einzelnen Stücke, wodurch das Auffinden sehr erschwert wird.

5. Gedichtsammlungen.

Steinmüllers *Auswahl von 50 Gedichten* ist in dritter Auflage erschienen. Eigentlich sind es nur 48 Gedichte, denn zwei Nummern sind durch Amusettes und Devinettes ausgefüllt. Wenn dabei (Seite VII) diese Amusettes und Devinettes als von Lemoine herrührend angegeben werden, so beruht dies nur auf einer falsch eingerückten typographischen Anordnung. Sicherlich unrichtig aber ist die Angabe des Herausgebers auf Seite 9, zur Amusette No. 9, daß sich das Verschen „Le mur murant Paris rend Paris murmurant“ auf „Le siège de Paris 1870“ bezöge. Bekanntlich findet sich dieses Zitat schon in Notre-Dame de Paris (1831). Die Sammlung enthält Gedichte, die sich auch in den meisten anderen Chrestomathien vorfinden, die sich also für die Schule bewährt haben. Es sind Gedichte nur von Verstorbenen. Steinmüller stellt drei Gesichtspunkte auf, die für ihn bestimmend waren für die Aufnahme eines Gedichtes: 1. das Gedicht soll inhaltlich für die Schule geeignet sein, — 2. es soll charakteristisch für den Dichter und die Gattung sein, — und 3. es soll einen wertvollen Gedankeninhalt haben. Der erste und dritte Gesichtspunkt sind ohne weiteres zuzugeben: der zweite Gesichtspunkt (in welchem ich übrigens die Worte „und die Gattung“ nicht recht verstehe) ist in dieser Schroffheit anfechtbar. Es rückt den literarhistorischen Gesichtspunkt in gleiche Bedeutung mit den beiden ersten Gesichtspunkten, d. h. in die erste Stelle. Bei einer Gedichtsammlung kommt aber der literarhistorische Gesichtspunkt erst an zweiter Stelle in Betracht: ich habe mich eingehend hierüber ausgesprochen im Vorwort (Seite IX) der Neubearbeitung der von Gropp und mir herausgegebenen „Auswahl“ (Erscheinungsjahr 1909). Mit Recht ist in dem Bericht des französischen Conseil supérieur de l'Instruction publique, der im Dezember 1889 die Einführung einer französischen Gedichtsammlung für alle Schulen anordnete, gesagt worden, daß bei der Auswahl dieser Gedichte nicht notwendigerweise die bedeutenderen Dichter allein zu berücksichtigen seien, sondern daß sehr häufig Dichter und Schriftsteller zweiten und dritten Grades für die Schule geeignete — anmutige und lehrreiche — Dichtungen böten. Übrigens richtet sich Steinmüller selbst nicht streng nach diesem zweiten Gesichtspunkt. Denn inwiefern ist das aufgenommene Gedicht auf Seite 12 charakteristisch für Philippe Godet? Ist Philippe Godet überhaupt ein Dichter? Vielen Prosaschrift-

stellern gelingt gelegentlich ein Gedicht, ein Gedicht, reizend, anmutsvoll und zu den Herzen der Kinder sprechend, und wohl geeignet für eine Schulsammlung.

Abweichend von Steinmüller rückt Wershoven den literarhistorischen Standpunkt nicht an die erste Stelle, denn sonst hätte er Autoren zweiter, dritter (vierter?) Güte wie Reboul, Pierre Dupont, Delâtre, Achille Millien, Paul Arène, Bérat, Catalan, Dubos, Foucher, Gaudy-Lefort, Lemoine [ich meine nicht Lemoyne], Malan, Monod, Montgolfier, Roehrich, Ryon, Madame Tastu und Porchat die Aufnahme verweigert. Über den Waadtländer J.-J. Porchat (1800—1864) sagt selbst der Schweizer Literarhistoriker Sensine: Porchat est un aimable versificateur plutôt qu'un véritable poète. Dies sind 18 Autoren, die teils als Dichter dritten oder vierten Grades, teils als versificateurs gelten können. Das ist recht viel unter im ganzen 56 Schriftstellern, von denen auch wieder mehrere (wie Autran, Chênedollé, Delpit, Laprade, Ratisbonne, Rouget de Lisle, Souvestre, Veuillot) nicht zu den literarisch-bedeutenden Dichtern zu zählen sind. Von den 151 Gedichten (wenn ich richtig gezählt habe), die Wershoven bringt, ist eines anonym; von den übrigen 150 entfallen 35 auf Dichter, die eigentlich keine besondere literarische Bedeutung haben, von denen mehrere eben nur einfache versificateurs sind. Wie wenig Wershoven an dem literarhistorischen Standpunkte liegt, zeigt der Umstand, daß er von fünf seiner Dichter (von Catalan, Foucher, Monod, Montgolfier, Ryon) auch nicht die geringste biographische oder bibliographische Angabe macht. Der Leser erfährt also nicht einmal das Jahrhundert, in welchen sie gelebt, die Nationalität (Franzose, Schweizer, Belgier, Kanadier), der sie angehört haben. Nach vorstehendem ist zu beurteilen, was Wershoven im Vorwort sagt: „Für die Aufnahme war ebensosehr die Verwendbarkeit im Unterrichte, als der literarische Gesichtspunkt maßgebend.“ Wershoven kürzt zuweilen Gedichte (und in welcher Sammlung geschieht dies nicht?); daß ihm die Kürzung im Gedichte Intérieur (Seite 193) von Jean Aicard besonders geglückt ist, scheint zweifelhaft. Unter den 56 Verfassern von Gedichten, welche Wershovens Sammlung enthält, finden sich sieben noch lebende: Jean Aicard (geb. 1848), Paul Arène (1843), André Lemoyne (1822), Achille Millien (1838), Jean Richepin (1849), Louis Roehrich (Lektor in Straßburg, das Geburtsjahr verschweigt Wershoven) und leider auch Paul Déroulède (1846), welcher meinem Gefühle nach nicht die Ehre verdient, in einem für deutsche Schulen bestimmten Buche zu figurieren; seine hervorstechendste Eigenschaft ist antideutsche Maulheldenhaftigkeit. Ohne diese würde man ihn auch in Frankreich nicht anders denn höchstens als einen Gelegenheits-Versifikator eingeschätzt haben.

„Paul Déroulède (geb. 1846), der berufsmäßige Vaterlandsdichter, hat nach dem Kriege von 1870 dem Revanchegedanken in mehreren Bänden Gedichte Ausdruck zu geben versucht. Diese, meist poesielose Reimereien, haben durch die Regierung in Schule und Heer in vielen Tausenden Exem-

plaren Verbreitung gefunden, sind aber selbst von der französischen Kritik nie hoch eingeschätzt worden." So charakterisiert Rahn, den Versifex Déroulède in seinem *Choix de poésies françaises* (1908). Man fragt sich dann, weshalb er einen so poesielosen Reimschmied denn überhaupt aufnimmt. Rahn bespricht im Vorwort die verschiedenen Aufgaben, die eine französische Gedichtsammlung in der deutschen Schule zu erfüllen habe. „Vor allem soll sie dazu beitragen, das Bild der geschichtlichen und literarischen Entwickelung des fremden Volkes möglichst vollständig zu gestalten und dem Schüler einen besseren Überblick über die Gestaltung der Literatur zu verschaffen." Mit diesen Worten völlig im Widerspruch ordnet Rahn die Gedichte seiner Auswahl nicht in chronologischer Reihenfolge, sondern kehrt zurück zu der früheren, seit etwa 30 Jahren fast allgemein aufgegebenen Anordnung nach den verschiedenen Gedichtgattungen. Diese Gedichtgattungen umfassen bei ihm sechs Abteilungen: 1. Fabeln. — 2. Erzählungen, — 3. Chansons, — 4. Lieder, — 5. Gedankenlyrik. — 6. Deutsche Gedichte. „Daß gegen diese Einteilung" — sagt er selbst, — „wie wir sie vorgenommen haben, sowohl im allgemeinen wie im einzelnen, vieles eingewendet werden kann, liegt auf der Hand." Sicherlich werden ihm dies viele nachempfinden; eine Einteilung, in der scharfe Gliederung und Trennung nicht möglich ist, in der alles durcheinanderläuft, ist weder aus logischen noch aus methodischen Gründen als Einteilung anzuerkennen. Ganz eigenartig ist die sechste Gruppe: deutsche Gedichte —nicht etwa als Anhängsel oder Beigabe seines Choix, nein ausdrücklich als besondere französische Gedichtgattung bezeichnet, damit dadurch „der deutschen Jugend ein Stück französischer Poetik geboten" werde (Seite IX). Solche Reproduktionen deutscher Dichtungen, sagt Rahn, lassen sich beim Unterrichte in mehrfacher Weise verwenden und dürfen daher in keiner Gedichtsammlung fehlen. Unter den 96 Gedichten, die seine Auswahl enthält, bringt Rahn 15 Übersetzungen deutscher Gedichte, darunter in doppelter Übersetzung Goethes Mignon. Welche Gesichtspunkte Rahn zur Aufnahme so vieler deutschen Gedichte (mehr als 15 pCt. seiner ganzen Auswahl) veranlaßt haben, sagt er nicht. Anscheinend sind es Gesichtspunkte, die mehr oder minder in Zusammenhang stehen mit dem Standpunkte der alten Übersetzungsmethode. Die meisten Gedichte haben verstorbene Dichter zu Verfassern; von lebenden Dichtern hat er nur Déroulède und Ordinaire, wenn nicht auch Dancourt, Madame Friou, Prumier, Legrand noch zu den Lebenden zählen (Rahn macht über sie trotz des von ihm als so bedeutsam betonten literarhistorischen Standpunktes keine Angaben). Wer ist Privat? Rahn sagt nichts über ihn; ich kenne ihn nicht und keines meiner sehr zahlreichen Nachschlagebücher führt ihn an. Anscheinend nicht identisch mit Xavier Privas, dem gottbegnadeten Sänger, „le prince de la chanson", der seine entzückenden Lieder selbst vorträgt (er heißt eigentlich Antoine Taravel, geb. 1863 zu Lyon). Bei Carcassonne und Lemoine unterläßt Rahn die Angabe des Todesjahres. Alles dies sind

Namen von Dichtern dritter und vierter Güte, und Déroulède zählt überhaupt nicht als Dichter. Nach dem, was ich oben in bezug auf die Steinmüllersche Auswahl gesagt habe, läßt sich gegen die Aufnahme von Dichtungen minder bedeutender Dichter oder Dichterlinge an und für sich nichts einwenden (es kommt eben auf die Verwendbarkeit der Gedichte für die deutsche Schule an); immerhin überraschen solche Dichter bei Rahn, der in seinem Vorwort dem literarhistorischen Standpunkt als so „vor allem" wichtig hinstellt.

Ferner liegen zwei Kanonsammlungen vor. Sie enthalten sämtlich Gedichte nur von verstorbenen Dichtern. Die von Hirschmann und Kaerbach (Wahrendorf 1907) mit 22 Gedichten (auch als Programmbeilage des Gymnasiums zu W. 1907 erschienen); eine anonym (ohne Jahreszahl und Druckort) erschienene mit 23 Gedichten. Diese Gedichte sind zum Auswendiglernen an den betreffenden Anstalten bestimmt. Hoffentlich werden daselbst daneben noch recht viele andere Gedichte gelesen, mit Aufzeigung ihres künstlerischen Aufbaues und Nahelegung der ihnen zugrunde liegenden Lebenswahrheit.

6. Literaturgeschichten.

Von den von Franzosen verfaßten französischen Literaturgeschichten haben die schon früher besprochenen von Lacomblé und von Letournau-Lagarde Neuauflagen erlebt, Lacomblé 1907 die dritte, Letournau-Lagarde 1908 die zweite. Von Deutschen kompiliert sind die Literaturgeschichten von Fuchs (1908 die vierte Auflage), Lotsch (2. Auflage 1907), Goerlich (1902). Hierzu kommt als Neuerscheinung (1907) ein *Abrégé de l'Histoire de la littérature française*, das sich als eine stellenweise nicht übel gelungene Stilübung einer Verfasserin erweist, die offenbar auf wissenschaltliche Selbständigkeit keinen Anspruch machen kann und die ihren Gegenstand nicht überall gleichmäßig gut beherrscht. Recht unwissenschaftliche Vorstellungen hat die Verfasserin, Elvira Krebs, königliche Seminarlehrerin in Trier, von dem Ursprung der Sprache, deren Literaturgeschichte zu schreiben sie sich unterfängt. Sie sagt auf Seite 3 ihrer 63 Seiten umfassenden Kompilation: „Ainsi se forma de la langue latine vulgaire, sous l'influence germanique une nouvelle langue: la langue romane ou le vieux français. Le premier monument qui nous reste de la langue romane est „Le Serment de Strasbourg", prêté par Louis le Germanique en 842. La langue romane compta bientôt plusieurs dialectes, dont les deux principaux étaient au IXe siècle: la langue d'oc, parlée au sud de la Loire, et la langue d'oïl, parlée au nord. La langue d'oc, cultivée par les Troubadours, s'est encore conservée dans le provençal, dialecte parlé dans la Provence." André Theuriet ist nach Elvira Krebs 1868, Leconte de Lisle 1850, Lamartine 1780 geboren. Bestimmter und wissenschaftlich richtig drückt sich Fuchs über den Ursprung des Französischen aus (Seite 3): „Le français n'est autre chose en effet que l'une des formes du (latin vulgaire ou) roman.

Le mot roman est primitivement un adverbe (romans, du latin vulgaire romanice qui veut dire „dans la langue des Romains“). La famille des langues romanes comprend le sarde, l'italien, le roumain, le ladin, l'espagnol, le portugais, le catalan, le provençal et le français.“ Deutlich und richtig sagt auch Lacomblé: „De là le nom de langue romane que le français partage avec le provençal, l'espagnol, le portugais, l'italien, le roumain. Daß es mehrere romanische Sprachen gibt, daß das Französische eine dieser romanischen Sprachen ist, hätte auch Boerner (auf Seite 2 seiner zusammen mit einem Franzosen kompilierten Histoire de la littérature française, 1908) deutlicher und unzweideutiger, als er es getan hat, zum Ausdruck bringen sollen. Berner behandelt die ganze Literaturgeschichte in sechs Abschnitten. Die drei ersten Abschnitte besprechen das Mittelalter (Seite 8 bis 75), während auf das 17. Jahrhundert 123, auf das achtzehnte 58 Seiten entfallen. Der sechste Abschnitt, das 19. Jahrhundert, wird auf 100 Seiten dargestellt. Eine Eigenart des Buches sind die der Darstellung der Hauptperioden, der einzelnen Schriftsteller und oft auch der einzelnen Werke vorangestellten dispositionsartig gegliederten Übersichten. Die Hauptstücke der großen Autoren werden eingehend besprochen, ihr Inhalt zergliedert, die Hauptcharaktere aufgezeigt. Als Beispiel diene, was Seite 118 über Britannicus gesagt ist.

Britannicus (1669). „Britannicus est la réponse de Racine à ses détracteurs qui, dans „Andromaque“, prétendaient que son talent se réduisait à la peinture de l'amour.“

A. Sujet: le véritable sujet: la lutte du bien et du mal chez Néron.
B. L'action.
C. Caractères.

a) Néron: Le monstre naissant { le maître / le cruel / l'esclave de ses passions,
b) Agrippine: l'ambitieuse,
c) Britannicus: générosité — bravoure,
d) Junie: { pudeur — amour profond / courage du sacrifice,
e) Burrhus: devoir — dévouement,
f) Narcisse: le mauvais génie de Néron.

Racine a puisé le sujet de cette tragédie dans les „Annales“ de Tacite. L'émancipation de Néron et sa lutte avec Agrippine ... tel est le sujet du drame usw. (noch 7 Zeilen allgemeiner Einleitung).

Analyse (= 24 Zeilen Inhaltsangabe).

Caractères (Darstellung der Charaktere; es kommen auf Néron 12 Zeilen, auf Agrippine 4 Zeilen, Britannicus 4, Junie 6, Burrhus 4 und auf Narcisse 3 Zeilen). Man sieht: ein recht nützliches und ein recht gefährliches Buch; gefährlich deshalb, weil es Studenten, für die es geschrieben ist, verleiten könnte, statt der Stücke einfach nur die Inhaltsangabe in Boerners Dar-

stellung zu lesen. Da das Buch dem 17. Jahrhundert glücklicherweise einen breiten Raum gewährt, wird es hoffentlich dazu beitragen, die Kenntnis der klassischen Literaturperiode zu verbreiten und damit den Sinn für die unvergänglichen Schönheiten des Klassizismus von neuem zu beleben.

7. Lexikographie, Vocabulaires, Gesprächsbücher.

Thibauts französisches Wörterbuch ist in 150. Auflage erschienen (1907). Es ist eine völlige Neubearbeitung. Kabisch, der neue Bearbeiter, sagt in der Vorrede, daß er der Anordnung der Bedeutungen, nach ihrer logischen Entwickelung von der Grundbedeutung ausgehend, besondere Sorgfalt zugekehrt habe. Vergleichen wir einmal, so ganz aufs Geratewohl, so wie ich es getan habe, ohne irgendwie auszusuchen, die Behandlung von drei Wörtern im neuen Thibaut mit Sachs. Ich stelle Thibaut-Kabisch voran.

coupure f; **1.** Schnitt m, Einschnitt m; j'ai une coupure au doigt, ich habe mich in den Finger geschnitten; **2.** fig. Streichung, Kürzung (eines Textes); **3.** ∽ (de journal) Zeitungsausschnitt m; **4.** (kleinere) Banknote; **5.** Verschanzung (hinter einer Bresche); **6.** Abzugsgraben m, Kanal m.

coupure (ku-pü'r) [couper] *s/f.* **1.** Einschnitt m, Schnitt(wunde) m; **2.** Abzugsgraben m; weitS. Terrain-Einschnitt m; **3.** Bruch m einer Münz-Einheit; **4.** kleine Banknote, bsd. von 200 Franken und darunter; **5.** *thé.* gestrichene Stelle, Kürzung; **6.** ⚔ frt. Abschnitt m (= retranchement); **7.** ⚓ Durchlaß an Schiffsbrücken; **8.** (= coupe 1² [= Cäsur].

succéder, intr.; **1.** (Der Zeit nach) folgen; la nuit succède au jour, die Nacht folgt auf den Tag; les événements se sont succédé avec rapidité, die Ereignisse sind rasch aufeinander gefolgt; **2.** ∽ à q, a) jemm. (im Amte) nachfolgen, jems. Nachfolger sein; b) jemn. beerben; il a succédé à son père, a) er ist seinem Vater im Amte gefolgt, b) er hat seinen Vater beerbt; ∽ à la couronne, durch Erbfolge zur Krone gelangen; habile à ∽, a) sukzessionsfähig; b) *fig.* auf seinen Vorteil bedacht; **3.** gelingen, glücken; tout lui succède, alles gelingt ihm.

succéder (ßük-ße-de') [lt. succe'dere] ① g. I v/n; **1.** ∽ à q. à qc. auf j-n, auf etwas folgen; **2.** ∽ q. j-m (im Amte, bsd. in der Regierung) nachfolgen, j-s Stelle einnehmen: ∽ à l'empire, ∽ à un royaume, ∽ à la couronne, durch Erbfolge zur Krone gelangen; **3.** ∽ à q. j-n beerben; ∽ à q. dans tous ses biens, j-s ganzes Vermögen zu erben; auch *abs.* être habile à ∽ erbfähig (*iro.* habgierig) sein. — **II** se (*dat.*) ∽ aufeinander folgen.

tupfen, tr. u. intr. **1.** toucher légèrement (avec le bout d'une chose); **2.** taper (le vernis).

tupfen (◡◡) [a/d tupfan benetzen]. **I** v/a ⓗa; **1.** (auch tüpfen) toucher légèrement (du bout du doigt); eine Wunde mit e-m Läppchen ∽ tamponner une plaie; **2.** Graveur: den Firnis ∽, taper . . .; Steinhauerei:

einen Stein ~ (grob behauen) rustiquer...; **3.** (mit farbigen Flecken versehen) moucheter.

Da beide — Kabisch wie Sachs — um Verbesserungen bitten, komme ich bei dieser Gelegenheit ihrem Wunsche nach: Eier tüpfen (ein in Norddeutschland wie in der Schweiz und in Frankreich verbreitetes Spiel: die hartgesottenen Eier (bes. Ostereier) leicht mit der Spitze aneinander schlagen; es gewinnt dann der, dessen Ei unverletzt bleibt): coquer les œufs (de Pâques). Veux-tu coquer avec moi? Quand j'ai coqué les œufs avec lui, les miens se sont tous cassés et lui a été vainqueur (il les a gagnés tous). — Knochenfett (fehlt bei Kabisch wie bei Sachs), humoristisch: (Messingsachen mit) Knochenfett (putzen = fest und derb aufdrücken, Kraft anwenden): employer (prendre, y mettre) de l'huile de coude.

Wollte man nach diesen wenigen Beispielen urteilen, so scheint der Inhalt bei Sachs und Kabisch ungefähr der gleiche; die Anordnung, besonders die typographische, ist übersichtlicher bei Kabisch; Kabisch liest sich auch deshalb leichter, weil die Spalten schmaler sind als bei Sachs. Sachs bietet etwas (aber doch nur wenig) mehr durch allerlei Hinweise, durch etymologische Angaben u. a. m. Bei Kabisch fehlen die grammatischen Überblicke (Remarques détachées), die (falls die früheren Bestimmungen noch gelten) beim Abiturientenexamen so lästig waren. Kabisch ist handlicher als Sachs, so hat z. B. Teil I nur XII+874 = 886 Seiten; Sachs, I. Teil hat (in der Jubiläumsausgabe 1900), wenn ich alle Beilagen richtig zähle, 924 Seiten (und etwas größeres Format). Wohin auch ein eingehenderer Vergleich dieser beiden Wörterbücher führen mag, sicher scheint mir, daß der Unterschied zwischen beiden ein nur geringer ist, und daß jedenfalls in der Neubearbeitung des Thibaut durch Kabisch ein ausgezeichnetes Schulwörterbuch vorliegt.

Weniger hoch als ein Schulwörterbuch sind die Anforderungen, die man an ein Taschenwörterbuch stellt. Ein brauchbares Taschenwörterbuch ist das (1907) in vierter Auflage erschienene von Eduard Coursier.

Groß ist die Zahl der Sonderwörterbücher, welche Renger, Velhagen und Klasing, Freytag und andere Verlagsfirmen ihren Schriftstellerausgaben beifügen. Auch das alphabetische *Vocabulaire* von Wilke-Dénervand gehört hierher. Fast alle diese Sonderwörterbücher halte ich für eine pädagogische Verirrung. Das Aufsuchen der Bedeutung in einer alphabetisch geordneten Wortliste will gelernt sein. Einen wirklich bildenden Wert hat es aber nur dann, wenn außer dem mechanischen Aufschlagen auch noch der Verstand in Tätigkeit gesetzt wird, d. h. bei einem (mittelgroßen) Schulwörterbuch mit guter Anordnung der Bedeutungen eines Wortes, beispielsweise beim Thibaut-Kabisch oder beim Grieb-Schröer. Diese halb mechanische, aber auch den Verstand bildende Übung muß gelernt werden. Für jüngere Schüler aber und für Anfänger ist sie sehr schwer, meist zu schwer. Aus dieser Erkenntnis heraus sind die Sonderwörterbücher entstanden, in denen die für die betreffende Stelle passende

Bedeutung meist ohne irgendwelches Nachdenken seitens der Schüler sofort gefunden wird. Es ist demnach das Nachschlagen in einem solchen Sonderwörterbuch eine rein mechanische (im günstigsten Falle eine vorwiegend mechanische) Verrichtung. Der geistige Gewinn, der sich aus dem mechanischen Aufschlagen ergibt, ist Null oder ganz gering. Er steht in gar keinem Verhältnis zu dem Aufwand an Zeit und nerventötender, augenangreifender Ausdauer. Viel praktischer erscheint es mir, reichliche Vokabelhilfen zu geben, entweder unmittelbar in der Folge, wie sie im Texte vorkommen, oder nach kleineren Abschnitten (natürlich nicht unmittelbar unter dem Texte). Nach mehr oder minder langen Abschnitten würde sich dann ein Rückblick der gelernten Wörter und Wortverbindungen (Redensarten, idiomatischen Wendungen) durch im Buche gegebene übersichtlich geordnete Gruppierungen leicht erzielen lassen. Der Nutzen solcher Zusammenfassungen zu (nach passenden Gesichtspunkten geordneten) systematischen Reihen ist ein bedeutender; ich verweise in dieser Hinsicht auf das hinsichtlich der Schriftstellerausgaben von Petzold und Charléty Gesagte. Beachtenswert scheint mir die von Kraft und Marchand in ihrem Sonderwörterbuch zur Princesse Lointaine angewandte Neuheit, die Erklärung der den Schülern unbekannten Wörter in der Fremdsprache zu geben. Aber auch Kraft haftet noch an der alphabetischen Anordnung. Ein großer Teil der in seinem Vocabulaire explicatif aufgeführten Wörter (oder Wortverbindungen) kommt nur einmal vor. Welcher geistige Gewinn erwächst dem Schüler aus dem bloßen mechanischen Nachschlagen? Wären die im Vocabulaire explicatif eingereihten Wörter an der Stelle ihres Vorkommens im Kommentar aufgeführt, und nachher zusammen, mit den einmal- und zweimal-besternten Wendungen, nach einem angebrachten logischen Gesichtspunkt systematisch zusammengefaßt am Ende des Buches nochmals übersichtlich abgedruckt, so läge meiner Ansicht nach ein wirklicher „Reformkommentar" vor, der den Schülern bei ziemlicher Zeitersparnis einen bedeutenden Gewinn an geistiger Urteilskraft und materieller Vokabelkenntnis gebracht hätte. Wie verfahren in dieser Beziehung die Altphilologen? Vor mir liegt der Schülerkommentar zu Cornelius Nepos von P. Doebsch (Velhagen und Klasing, 1895); er enthält meist nur Vokabelhilfen: am Ende des Büchelchens stehen dann systematisch zusammengefaßt (in Reihen geordnet) die dagewesenen Redewendungen (wobei der Verfasser es leider unterläßt, die Stellen des Vorkommens im Texte durch Angabe der Seiten- und Zeilenzahl beizufügen). Warum nicht auch für die neusprachliche Schriftstellerlektüre an Stelle der leidigen geisttötenden und zeitraubenden Sonderwörterbücher (etwa bis Obersekunda einschließlich) Reform - Schülerkommentare (mit systematisch - geordneten Rückblicken und Zusammenfassungen, die dann der Lehrer zur Repetition benutzen, gelegentlich auch unberücksichtigt lassen kann)? Würde sich auch der Preis der Ausgabe dann um 40 bis 50 Pfennige erhöhen, dem eingebrachten geistigen Gewinne und der

gleichzeitig erübrigten Zeit gegenüber kommt solche Ausgabe gar nicht in Betracht.

Die systematischen Wort- und Wortverbindungs-Übersichten, die in der im vorstehenden angedeuteten Weise gelegentlich der Schriftstellerlektüre aus dem lebendigen Satzzusammenhange des fremdsprachlichen Textes gewonnen werden, sind pädagogisch weit wertvoller und für die Spracherlernung weit förderlicher als die Einzelwörterlisten der sogenannten Vocabulaires systématiques. Eines der allerbesten dieser Vocabulaires systématiques, das von Karl Ploetz, liegt jetzt in zeitgemäßer Neubearbeitung (21. Auflage 1906) vor. Als ein ausgezeichneter zuverlässiger Ratgeber sei es Studenten und Lehrern empfohlen.

Aus dem Vorwort der vierten (unveränderten) Auflage (1907) des *französischen Vocabulariums* von Karl Meurer ersehen wir, daß dem Verfasser der Vorschlag nahegelegt worden ist, an Stelle der bisherigen Anordnung eines Teiles seines Vokabulariums als Gruppierung von Einzelwortlisten eine darstellende Form in zusammenhängenden Sätzen treten zu lassen. Meurer ist auf diesen Vorschlag nicht eingegangen, obwohl sicherlich sein Buch dadurch für Schulzwecke gewonnen hätte. In einem früheren Vorwort (1896) beruft sich Meurer auf eine Stelle der „Methodischen Bemerkungen“ der Lehrpläne von 1901: „Auch können sachlich geordnete Vokabularien dabei gute Dienste leisten“. Wenn die ministeriellen Lehrpläne damit Einzelwortlisten (nicht aber Darstellungen in Satzformen und Satzzusammenhängen) meinen, so stehen sie auf einem methodisch veralteten, reformbedürftigen Standpunkte.

Ebenfalls ein nahezu unveränderter Abdruck der früheren Auflage ist die 1907 erschienene 4. Aufl. von Rauschmaiers *Vokabularium*: Gruppen von Einzelworten (ohne Darstellung im Satzzusammenhange) auf etymologischer Grundlage. Die Etymologie, unerläßlich für die sprachwissenschaftlichen Studien in der Sprache schon vorgerückterer Studenten und Lehrer, hilft auf dem elementaren Standpunkt der Schule gar nichts für die Spracherlernung. Mit Recht hat Kabisch sie ganz aus seiner Neubearbeitung des alten Thibaut fortgelassen. Außer der Etymologie sind den Einzelwörtern bei Rauschmaier gelegentlich auch Wortverbindungen (Anwendungen des angeführten Einzelwortes im Satze) beigegeben, z. B. „La clef der Schlüssel, clavis, Akkus. clavem. Strasbourg est la clef de la maison, je dois l'avoir (Mot de Bismarck).“

Aus Einzelwortlisten (fast ganz ohne Beispiele in Sätzen) besteht die von Banderet besorgte Neubearbeitung (1907) von *Eduard Coursiers Petit vocabulaire systématique.*

Vokabularien im Anschluß an Anschaungsbilder. Die mir vorliegenden Vokabularien in Anschluß an die Hölzelbilder zeigen alle die darstellende Satzform. Am weitesten geht Bechtel, er bringt in seinen *leçons de choses* (Enseignement par les yeux basé sur les tableaux muraux d'Ed. Hoelzel) Gruppen vollständiger Satzzusammenhänge, in denen die

darstellende Form nur durch die fortwährende Einstreuung von Fragen unterbrochen ist (3. Auflage, ohne Jahr). Satzformen (ohne Satzzusammenhänge) bieten E. Goerlichs *Vokabularien* (zu den Jahreszeitenbildern, der Herbst, der Frühling, die Wohnung, der Bauernhof).

Nicht Sätze, sondern Listen von Einzelwörtern enthält Pohls *Wörterbuch zu den Hölzelschen Wandbildern.* Zwar präge sich, so sagt der Verfasser, der Schüler den Wortschatz leichter in Form eines Satzes ein, aber auch flüchtiger. Mit dem Verschwinden des Satzbildes aus dem Gedächtnisse gehe jedoch auch der Verlust sämtlicher Wörter derselben Hand in Hand. Natürlich läßt sich dasselbe sagen von dem umgekehrten Verfahren: lernt der Schüler mit vieler Mühe erst die Vokabeln und sitzen sie zunächst noch so sicher, so entschwinden sie doch bald wieder seinem Gedächtnisse; es sei denn, daß (wie auch bei dem ersten Verfahren) besonders praktische Übungen vorgenommen werden, die Vokabeln in Satzform zu befestigen. Das Pohlsche „Vocabulaire" hat 13 Gruppen von Wortlisten: Le Printemps, l'été, l'automne, l'hiver, la ferme, la montagne, la forêt, la ville, l'appartement, le port, le bâtiment, la mine et la forge, la houillère, und dann noch ein Appendice, alles in einem 133 Seiten umfassenden Heft.

Mehr als ein Vokabular, vielmehr eine Einführung in die Sprache überhaupt mit methodisch aufbauendem Grammatikunterricht, ist die auf Grund der Hölzelbilder bearbeitete *Einführung in die französische Konversation* von Heine, welche in fünfter Auflage (1906) vorliegt.

Im Anschluß an Hirts Anschauungsbilder sind *Französische Texthefte* erschienen (Heft II der Sommer, Heft IV der Winter), die nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet sind. Alle Übungen knüpfen an die durch das betreffende Jahreszeitenbild gewonnenen Elementarkenntnisse an und erweitern die Einsicht in den grammatischen Bau des einfachen Satzes.

Statt an die Hölzelschen Wandbilder schließt Neumann von Spallart seine *französischen Sprechübungen* an Meinholds Anschauungsbilder an. Bei der Verwendung der Hölzelschen Wandtafeln, sagt der Verfasser, sei die Erfahrung gemacht worden, daß die Bilder insofern nicht genügen, als die Einzelheiten zu klein dargestellt sind, um in einem normalen Lehrzimmer auch nur von der Hälfte der Schüler erkannt zu werden; dahingegen hätten die Meinholdschen Bilder den Vorzug, durch kräftiges Kolorit und einfache Komposition in jedem Saale verwendbar zu sein. Die Anordnung der Sprechübungen, die sich an Gouin und Carré anlehnt, ist einfach gehalten. Neu ist die Anführung von Fremdwörtern, welche zu den französischen Vokabeln in Beziehung stehen. Beispiele: die Wörter descente — jour — branche — consumer haben folgende Fußnoten: Deszendenz, Deszendenztheorie — Diurnist — Pranke, Branke — Konsum, Konsument, konsumieren. Neu ist weiter, daß der Bearbeiter „auch nicht gezögert hat, die Wortentwickelung aus dem Germanischen anzudeuten,

wo sie klar und leicht erkennbar zutage tritt." Beispiele: die Wörter. boulevard — fourreau — paratonnere — guerre — patineur — bourse haben folgende Fußnoten: Bollwerk — vgl. fourrure, germ. fodr, Futter — Donner, Donar (altgerm. Gott) — germ. werra Verwirrung — vgl. patin, patte, deutsch Patsche — Börse, mhd. burse.

Der für *Reise und Unterricht* bestimmte Wortschatz Professor Heckers bietet Listen von Einzelwörtern mit eingestreuten Redensarten. Seite 31 ist das deutsche Wort „Restauration" richtig mit „restaurant" übersetzt („restauration" ist unfranzösisch). Aber ein Reisender, der eine Kellnerin mit „servante d'auberge" (wie Kellnerin daselbst übersetzt ist) bezeichnen wollte (statt sommelière oder fille [demoiselle] de salle), würde sich wahrscheinlich wohl Unannehmlichkeiten, oder zum mindesten der Nachrede eines unhöflichen Grobians aussetzen; und würde derselbe in Frankreich „un café au lait" bestellen, so würde er sicherlich keine Wiener „Melange" erhalten. Einen Café au lait nach französischer Art, der etwas ganz anderes ist, als die aus Wien in Deutschland eingeführte „Melange", kennt man in Deutschland nicht.

Georg Stiers *Petites Causeries françaises* sind (1906) in dritter Auflage erschienen. Sie sind ein vortreffliches Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache und berücksichtigen überall die neuesten Verhältnisse in Frankreich.

Edouard Coursiers altbewährtes *Handbuch der französischen Umgangssprache* ist (1907) in dreißigster Auflage erschienen. Ein unangenehmer Druckfehler ist der Punkt hinter 31 in den Worten l'édit du 31 juillet auf dem Titelblatt.

Auf dem Titelblatt der 1907 erschienenen 4. Auflage des für Damen und junge Mädchen bestimmten Büchelchens *En France* nennt sich Kron „Docteur ès lettres", Professeur agrégé". Es sind dies spezifisch französische Titel, die auf deutsche Verhältnisse nicht übertragbar sind (vgl. oben S. 54 zu Mühlan).

8. Synonymik, Stilistik, Aufsatz, Briefsteller.

Synonymiken. Synonymiken als selbständige Bücher empfehlen sich für die Schule ebensowenig wie die selbständigen Einzelwortlisten-Vokabularien. Auch die synonymischen Kenntnisse werden dem Schüler am besten gelegentlich der Schriftsteller- und Lesebuchlektüre beigebracht, und in entsprechenden Zeitabschnitten systematisch zusammengestellt wiederholt, ähnlich wie Petzold dies in seiner Abhandlung (Progr. der Oberrealschule zu Mühlhausen i. Thür. 1906) gezeigt hat. Die in fünfter Auflage (1907) erschienene *Französische Synonymik* von K. Meurer hat 700 verschiedene alphabetisch geordnete (vom Deutschen ausgehende) Synonyme, die mit Nummern versehen sind. Einzelnen dieser Nummern sind erläuternde Satzbeispiele beigegeben, anderen nicht. Es ist große Sorgfalt

auf gute, scharf abgrenzende Begriffsbestimmung gelegt; überall ist dies nicht erreicht; z. B. 671 Zeitung: „journal m., gazette f., revue f. — journal ist der gewöhnliche Ausdruck; gazette nur noch als Titel einer Anzahl französischer und einiger nicht französischer Zeitungen (Gazette de France, Gazette officielle, etc., Gazette d'Augsburg [existiert nicht mehr!], Gazette de la Croix, &c.); revue die periodische Zeitschrift literarischen Inhalts, z. B. la Revue des deux Mondes." Wie stimmt zu dieser Begriffsbestimmung die Tatsache, daß sich zahlreiche täglich oder zwei-, dreimal wöchentlich erscheinende Zeitungen (die oft nichts weiter als Lokalkäseblätter sind) ebenfalls „revues" nennen?

Kürzer, nur 106 Nummern umfassend, ist die *Synonymik* von Brettschneider (4. Aufl. 1906). Jedem Synonymon sind erläuternde Satzbeispiele beigegeben.

Beispiele aus Brettschneider: Sprache eines ganzen Volkes: langue f., — besondere Art der Gedanken- und Gefühlsäußerung, Ausdrucksweise einer Gegend, eines einzelnen (Stil): langage m., — Sprachfähigkeit: langage m., parole f.

Nous apprenons la langue française. — Il y a un langage des fleurs (des yeux). J'aime le langage naïf de Lafontaine. — Dieu a donné la parole (le langage) à l'homme. Le malade a perdu la parole.

Dasselbe nach Meurer. Sprache: langue f., langage m., parole f. — langue die Sprache eines Volkes; langage bezeichnet die Art und Weise, seine Gedanken und Empfindungen auszudrücken, durch Worte oder Gebärden, sodann die Ausdrucksweise, die Diktion; parole die Sprache als Fähigkeit zu sprechen, z. B. perdre, retrouver la parole die Sprache verlieren, wiedergewinnen.

La langue grecque, la langue française. Un maître de langues. — Langage du geste, des yeux, du cœur, des bêtes. Langage par signes. Langage muet, fleurs. Langage familier, noble, convenable, obscur. Le langage de la probité, des passions.

Wie sehr die Handhabung des französischen Aufsatzes reformbedürftig ist, habe ich bei Rein, Deutsche Schulerziehung II, 407 gezeigt. Auch den Lehrplänen von 1901, die ein deutsch-französisches Wörterbuch beim Abiturientenexamen zulassen, liegt mehr oder minder die ganz verkehrte Idee zugrunde, der Aufsatz sei eine Art freier Übersetzung aus der Muttersprache. Will man ihn nicht ganz unterdrücken (und bei der Abiturientenprüfung durch zwei Arbeiten, ein französisches Diktat und eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen ersetzen), so sollte der französische wenigstens stets sich anlehnen an etwas in französischer Sprache Gelesenes oder Gehörtes (Vorerzähltes). Allenfalls zulässig scheinen historische Themata mit einem Inhalt, welcher Beziehungen der französischen zur deutschen Geschichte behandelt. Auch hier empfiehlt sich eine Vorbesprechung oder Vorlektüre in der Fremdsprache. Eines der von mir

dazu empfohlenen Hilfsmittel ist Duperrex. Dieses einst so treffliche, den deutschen Geschichtsbüchern so nahe stehende Buch ist neuerdings nach Duperrex's Tode außer Kurs gesetzt und in Genf, Neuenburg und Lausanne durch den von P. Maillefer verfaßten (1906) *Cours élémentaire d'Histoire générale* ersetzt worden. Der die „Histoire moderne et histoire contemporaine“ enthaltende zweite Teil (second volume, 323 Seiten, Preis 3 Franken) sei hiermit zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken empfohlen. Doch auch der treffliche alte Duperrex ist noch nicht ausverkauft.

Die Kunst, Briefe zu schreiben, ist von dem Franzosen, der in Kleidung wie in Sprache großes Gewicht auf schöne Form legt, stets gepflegt worden. Auch heute noch blüht sie in Frankreich, wo Post- und Ansichtskarten weniger zur Vorherrschaft gelangt sind als anderswo, immer noch weiter. Gute Anweisungen über die mannigfaltigen beim Briefschreiben zu beachtenden Regeln und Formeln, sowie auch Muster guten Briefstils — soweit sich solche überhaupt aus einem ad hoc angefertigten Briefsteller erreichen lassen — bietet das von Le Nestour verfaßte *Manuel français-allemand de Correspondance privée* (1907, 178 Seiten), das alles — Regeln und Briefe — in den beiden Sprachen, französisch und deutsch, enthält.

9. Schülerzeitschriften.

Das *English-Journal-Français*, auf dessen anregenden Inhalt ich wiederholt hingewiesen habe, enthält in der Nummer vom 8. Dezember 1906 eine weitere Kreise interessierende, „Cyrano, Rostand, Coquelin“ überschriebene, Mitteilung über die Erstaufführung der Princesse Lointaine.

III. Englisch.

1. Lehrbücher und Grammatiken.

Die Forderung, daß das Lesestück im Mittelpunkt der Spracherlernung stehe, daß demgemäß auch die Grammatik aus dem Texte der Lesestücke herausgearbeitet werde, so daß der Schüler also zur Einsicht in die grammatische Erscheinung erst geführt wird, nachdem diese zunächst seiner Anschauung durch den Grundstock der gesamten Spracherlernung (das Lesestück) nahe gebracht worden, findet sich in den in den Jahren 1906 und 1907 erschienenen englischen Grammatiken nicht erfüllt. Es bedeutet dies methodisch einen Rückschritt zu der alten bequemen Auffassung, welche die Grammatik losgelöst von dem Texte des der Spracherlernung dienenden Lesestoffes allein für sich betrachtete und ihr dadurch wenigstens äußerlich eine führende Stellung zuwies.

Keine durchgreifende Neubearbeitung, wohl aber durchlaufende Besserung hat erfahren die *Systematische Grammatik* von Platen, deren dritte Auflage K. Münster-Berlin besorgt hat. Die alte Anordnung nach

Lektionen, deren zusammenhanglosen englischen Mustersätzen sich die grammatischen Regeln und diesen wiederum deutsche Einzelsätze zum Übersetzen ins Englische anschließen, ist auch in der neuen Auflage beibehalten worden. Dagegen ist die veraltete Aussprachebezeichnung nach dem Walkerschen Ziffernsystem beseitigt und dafür das vereinfachte Tangersche Bezeichnungssystem durchgeführt worden. In der der Grammatik in englischer Sprache beigegebenen Verslehre (Prosody, Seite 379 bis 386) heißt es: „Quantity is the measure of a syllable, the time taken to pronounce it. The quantity of a syllable may be long, as — māne; or short, as — măn.“ Dies ist grundfalsch; die Silbe man, in welcher sowohl das a wie das im Auslaute lang angehaltene n lang, oder, wie die Phonetiker sagen, halblang sind, braucht zur Aussprache die gleiche oder doch nahezu die gleiche Zeitdauer als die Silbe mane. Es liegt hier eine Verwechslung vor zwischen Silbe und Vokal, eine Nachwirkung des alten Walkerschen Vokalbezeichnungssystems, ganz abgesehen davon, daß die Erörterung des Begriffes „Quantität“ für die englische Prosodie völlig belanglos ist. — Dr. Sander's wife (lady) oder Mrs. Sander wird deutsch als „die Doktorin Sander“ wiedergegeben (Seite 46). Sagt man wirklich im Deutschen für Frau Doktor Sander auch die Doktorin Sander? Mir ist dieser Sprachgebrauch unbekannt; auch würde ich das in Klammern gesetzte lady als nicht mustergültiges Englisch fortgelassen haben. — Unbekannt im Deutschen ist mir ferner die Bezeichnung „türkisches Huhn“ (Seite 47) für turkey. — Die Konstruktion I insist upon Miss Sharp appearing erklärt der Verfasser als einen Akkusativ mit dem Gerundium. Diese Auffassung wird nicht allgemein geteilt werden. Krüger hat sie jedenfalls nicht. Er sagt (in § 549 seiner „Grammatik“, § 469 in der „Gekürzten Fassung“): „Diese Konstruktion besteht darin, daß einem mit Präposition verbundenen Hauptwort oder Fürwort ein Partizip des Aktivs oder Passivs folgt, um die Handlung zu bezeichnen, deren Träger jenes ist. Der logische Ton liegt auf dem Partizip, und die genannte Konstruktion ist in ihrer Verrichtung eine rein gerundiale, mit der sie sich in allen Fällen, wo eine Person Träger der Handlung ist, vertauschen läßt. Sie ist aber umfassender als diese, da sie in den Fällen zur Anwendung kommt, wo das Gerundium nicht möglich ist, nämlich da, wo der Träger der Handlung etwas Lebloses ist, dessen Benennung ja keinen Anglosaxon Genetive zuläßt. Für das besitzanzeigende Fürwort tritt bei der Vertauschung der Akkusativ des persönlichen Fürworts ein.“ Also Krüger sagt bestimmt und zutreffend, daß hier ein Partizip vorliegt, nicht das Gerundium, allerdings ein Partizip mit gerundialer Funktion (Verrichtung, Verwendung). Mit Rücksicht auf diesen gerundialen Charakter nennt er diese Partizipialkonstruktion in der Überschrift „Die partizipiale Gerundialkonstruktion“. Nach seiner klaren Auseinandersetzung, die er von der Vermischung der beiden Konstruktionen in seinen „Hauptschwierigkeiten“ gegeben hat, hätte Krüger besser getan, in seiner Schulgrammatik den Ausdruck „Gerundial“-konstruktion

als leicht irreführend zu vermeiden. An anderer Stelle (Grammatik § 561. Gekürzte Fassung § 479) warnt er selbst vor Bezeichnungen, die den Lernenden irreführen. „Das Englische besitzt, wie das Französische und Lateinische („Ablativus absolutus") eine Fügung, wo ein Partizip der Gegenwart oder Vergangenheit als Subjekt nicht dasjenige des regierenden Satzes, sondern ein eigenes hat, das Partizip, scheinbar seiner Natur zuwider, den Wert einer selbständigen Zeitwortform und die ganze Fügung den eines Nebensatzes besitzt; sie sei das Partizip mit eigenem Subjekt genannt. Der Name „absolute Partizipialkonstruktion", wie sie meist genannt wird, trifft ihre Natur nicht und führt den Lernenden daher nur irre." – Partizip, Gerundium und Infinitiv erfahren in der Krügerschen Darstellung (sowohl in der ausführlichen wie in der gekürzten Fassung seiner Grammatik) besonders eingehende Besprechung. Er sagt (im Vorwort Seite 7): „Die Lehren von Partizip, vom Gerundium, und Verbalsubstantiv, vom Gebrauch der Modalzeitwörter und vor allem vom Infinitiv und Akkusativ mit Infinitiv weichen erheblich von dem bisher Gesagten ab, wie ich hoffe zum Vorteil der Sache. Die Wissenschaft der englischen Grammatik konnte unmöglich auf dem vielfach verrotteten Standpunkt früherer Zeiten stehen bleiben. Die gerundiale Partizipialkonstruktion, die man bisher nur schen in einer Anmerkung erwähnte, deren Wesen und Umfang man nicht erkannt hatte und für die es nicht einmal einen Namen gab, habe ich als selbständige Erscheinung eingeführt und benannt. Geradezu marternd war das Kapitel vom Infinitiv, insbesondere dem vertrackten Akkusativ mit Infinitiv; und hier hatte ich eine saubere Lösung als unmöglich aufgegeben; die geradezu vorzügliche Darstellung, wie sie jetzt hier vorliegt, ist vorwiegend das Verdienst meines Mitarbeiters."

Krüger verwirft die Trennung von Formenlehre und Syntax: sie sei unnatürlich, da die Sprache ein Lebendiges ist und dem Lernenden das immer im Bewußtsein erhalten werden muß.

Über die methodische Behandlung der Grammatik in der Schule sagt Krüger, das grammatische Lehrbuch müsse in erster Linie ein Nachschlagewerk sein, jedenfalls für die reiferen Schüler. „In den oberen Klassen kann sich der Lehrer wohl mit dem Vorlesen der Beispiele begnügen; dies freilich versäume er nicht, damit sie in fehlerloser Aussprache gelernt werden. Die beste Hilfe dazu wäre eine Umschrift aller Beispiele. Wenn sich die Fachgenossen dazu entschließen könnten, solche als notwendig anzusehen, so würden sie staunen, welche Unsumme von kleinlicher Besserungsarbeit in bezug auf die Aussprache ihnen erspart bliebe, und sie können sich den höheren Zielen des Unterrichts, dem Lesen, Sprechen und Erklären ganz anders widmen." Krügers „Grammatik" ist also als Nachschlagewerk gedacht, und zwar hat Krüger, wie er versichert, darin nur das nach seiner Überzeugung Nötige gegeben.

Trotz dieser Versicherung hat Krüger zehn Monate später eine gekürzte Fassung veröffentlicht, die allerdings mir immer noch reichlich um-

fangreich erscheint. Sie enthält 266 Seiten gegenüber den 375 der größeren Fassung. Unzweifelhaft bedeutet Krügers Grammatik einen Fortschritt in der Wissenschaft; doch nicht immer findet er — schon die oben angeführten Stellen zeigen dies — für seine Darstellung einen Ausdruck, der einfach und verständlich genug ist für den Schüler. In dem Bestreben, recht genau zu erklären und recht gründlich aufzuräumen mit bisher bestehenden irrigen Auffassungen, wird Krüger oft umständlich und weitläufig. Unwillkürlich verfällt er zuweilen in den Ton des Polemisierens. Hoffentlich entschließt er sich zu einer weiteren Umarbeitung seiner Grammatik, wobei es ihm dann gelingen möge, schulmäßige Kürze und Knappheit des Ausdrucks mit wissenschaftlicher Gründlichkeit zu verbinden.

Viel knapper und bündiger als Krügers Darstellung ist die *Short English Syntax* von Ellinger und Butler (1907), die den dritten Teil des *Lehrbuchs der englischen Sprache* bildet. Die Syntax umfaßt einschließlich der Lese- und Übungsstücke (Reading Exercises und Translation Exercises) sowie des Glossars und Sachregisters nur 110 Seiten. § 112 lautet: „Ist das Subjekt des zu verkürzenden Nebensatzes ein Wort, von dem kein angelsächsischer Genetiv gebildet werden kann, so wird es von der Präposition abhängig gemacht und das Gerundium verwandelt sich in ein Partizip. Diese Konstruktion kommt manchmal auch dann vor, wenn ein angelsächsischer Genetiv oder ein Passessivpronomen verwendet werden könnte.“ Das englische Beispiel zu letzterem Falle lautet „What is the use of him coming?“ Ellinger und Butler bezeichnen also die hier vorliegende grammatische Erscheinung als eine Partizipialkonstruktion. Die von Krüger beanstandete Benennung „absolute Partizipialkonstruktion“ verwerfen Ellinger und Butler nicht ganz, sie führen sie in Klammern an; § 110: „Partizipia, die zur Vertretung von Nebensätzen dienen, sind, wie im Französischen, a) verbunden oder b) unverbunden (absolut), je nachdem sie sich an ein Substantiv oder Pronomen des regierenden Satzes anschließen oder ein eigenes, von dem regierenden Satze unabhängiges Subjekt haben“. Auffallend erscheint folgende Regel (§ 20, 4): „Die Namen der Jahreszeiten und Tage können auch den Artikel annehmen: In the autumn the days get shorter. They came on the Sunday„ and went away on the Monday.“ Genauer sagt Krüger (Gekürzte Fassung § 275): „Die Namen der Tage, Monate und Jahreszeiten stehen ohne the, wenn sie ohne Bestimmung oder nur durch next (= nächstkommend) oder last (= letzt = vergangen) näher bestimmt sind: Come on Wednesday, usw.“ „Ist mit einem Wochentage jeder dieses Namens oder eine Anzahl gemeint, so steht der Singular mit oder ohne Artikel, oder Plural ohne ihn.“ We meet on (the) Sunday, on Sundays; we meet every Sunday. Eine Eigentümlichkeit der Syntax von Ellinger-Butler ist die Beigabe der englischen Übersetzung einer jeden Regel unter dem Strich unten auf jeder Seite. Der oben angeführte § 112 lautet englisch: „When the subject of the clause

which is to be abridged is a word of which a Saxon Genitive cannot be formed, it is made dependent on the preposition, and the Gerund turns into a Present Participle. The latter construction is sometimes to be found even if a Saxon Genitive or a possessive pronom might be used." Keine der beiden Fassungen dieser Regel, weder die englische noch die deutsche, kann als besonders gelungen bezeichnet werden.

Noch weniger gelungen ist die Fassung bei Bierbaum (in seiner *Englischen Wiederholungs- und Ergänzungs-Grammatik*, 1906): „Das Verbal-Substantiv wird gebraucht, um Nebensätze (Substantivsätze) abzukürzen. Sind die Subjekte der beiden Sätze des Satzgefüges verschieden, so wird dasjenige des abhängigen Satzes durch ein possessives Fürwort oder den sächsischen Genitiv ausgedrückt, welcher letzterer auch wegfallen kann." Zum mindesten ist in dieser Fassung der letzte Relativsatz als völlig verfehlt abzuweisen. Nicht wegfallen kann (ohne den Sinn zu zerstören) der sächsische Genitiv, sondern statt dieses sächsischen Genitivs vor dem Gerundium kann auch der Akkusativ mit nachfolgendem Partizipium eintreten. Bierbaums Wiederholungsgrammatik ist eine deutsche Bearbeitung seiner früher erschienen Systematic Grammar of the English Language. Obgleich Bierbaum die persönliche Überzeugung hat, daß da, wo die Erlernung einer modernen Fremdsprache in rationeller Weise, also (so sagt er) nach der natürlichen oder analytisch-direkten Methode, betrieben worden ist, die zusammenhängende oder systematische Wiederholung der Grammatik am zweckmäßigsten in der Fremdsprache selbst geschieht, so hat er sich doch der Erkenntnis nicht verschließen zu müssen geglaubt, daß immerhin an einzelnen Lehranstalten sich Gesichtspunkte und Rücksichten geltend machen können, welche eine Wiederholung der fremdsprachlichen Grammatik in der Muttersprache erfordern. Der erste der aus drei Hauptabschnitten bestehenden Wiederholungsgrammatik behandelt „Laute und Schriftzeichen" (Seite 1—11). Unglücklich gewählt scheint mir die Lautbezeichnung durch ö für die beiden in bird durch ir, in but durch u bezeichneten Laute. Er nennt diese Laute den Mischvokal ō. „In der englischen Sprache gibt es nur einen Mischlaut, welcher durch das Vermischen des offenen ô mit dem offenen ê hervorgebracht wird. Die geschlossenen Laute o und e sind keine einfachen, sondern Doppellaute, Diphthonge, der erstere mit einem Nachschlag von u, der letztere mit einem solchen von i. Langes ŏ (stets vor r): bird, turn . . . kurzes ŏ: but, son . . ." Das Zeichen ö hätte schon aus rein praktisch-pädagogischen Gründen vermieden werden sollen, weil es sicherlich der leidigen Angewohnheit vieler Deutschen, den in bird durch ir, in but durch u bezeichneten Laut wie deutsches ö in Hörner oder in Böttcher zu sprechen. Neben diesem sich in ŏ und ŏ scheidenden „Mischlaute" unterscheidet Bierbaum fünf „Mittellaute", nämlich m, n, ng, l und r, „so genannt, weil sie ihrer Natur nach halb Vokale, halb Geräuschlaute sind". Geräuschlaute ist der Name, den Bierbaum den Konsonanten gibt. In der „Tafel der Geräusch- und Mittellaute" (Seite 4)

fehlen ganz l und r. Auf Seite 1, wo von den beiden r die Rede ist, heißt es: „Am Anfang der Wörter ist das r nur rein, wenn ein Vokal vorausgeht: a rat, a room, to Rome ..." Ist rat wirklich mit verschiedenem r zu sprechen, je nachdem ein Vokal vorangeht oder nicht? Bierbaum kennt nur ein l: er unterscheidet also nicht zwischen l in lead, glad, nobler und dem in all, bold, noble, nicht zwischen dem ersten und dem zweiten l in solely, wholly. Auch Ellinger-Butler, die sonst der Darstellung der englischen Laute, ihrer Aussprache und Schreibung ziemlichen Raum gewähren, beachten nicht den Unterschied der beiden l. Krüger jedoch hält genau auseinander „silbenbildendes" (z. B. in noble, Gramm. § 103, 3) von „nicht silbenbildendem l" (in nobler). Zu billigen sind hier auch die beiden von ihm dafür gewählten phonetischen Zeichen (l und ł), während die sonst von ihm verwendeten, oft von ihm selbst erfundenen Zeichen nicht immer glücklich sind. Besonders verfehlt ist sein r, das er in doppelter Verwendung gebraucht, als konsonantisches und als vokalisches r. Irreführend auch ist sein ʃ für stimmhaftes s. Das Zeichen ist nun einmal bereits festgelegt für den in shawl durch sh bezeichneten Laut, so durch das eine Autorität allerersten Ranges bildende Oxford New Dictionary (dem sich in diesem Punkte die sonst oft recht erheblich davon abweichende Association phonétique internationale angeschlossen hat). Bereits bestehende phonetische Zeichen jetzt auf einmal in neuer Funktion verwenden zu wollen, heißt die große Kalamität, an der man in Deutschland durch die mehr als zehnfache Verschiedenheit der in den Schulbüchern verwandten phonetischen Transkriptionen laboriert, nur noch verschlimmern. Diese Transkriptionsarten bedürfen in fast allen Fällen der Vereinfachung, in durchaus allen der Vereinheitlichung, die sicherlich wohl am besten zu suchen wäre in einer Annäherung an das Oxford English Dictionary oder vielleicht auch an das so ausgezeichnete Schulwörterbuch von Schröer (Neubearbeitung des alten Grieb).

Während so der durch die große Verschiedenheit der bestehenden Laut-Umschriften herbeigeführten heillosen Verwirrung ein baldiges Ende zu wünschen wäre durch eine einheitliche Regelung der phonetischen Transkription in den in deutschen Schulen verwandten Lehrbüchern des Englischen, scheint mir ratsam, vorläufig noch volle Freiheit bestehen zu lassen hinsichtlich des Umfanges, in welchem im Anfangsunterrichte lautphysiologische Belehrungen und rein phonetische Texte (vor Beginn der Leseübungen in historischer Schreibung) zuzulassen sind. Es sind dies rein methodische Fragen, in welchen die Freiheit des einzelnen neusprachlichen Lehrers nur insofern einzuschränken wäre durch die an jeder Anstalt nach Vereinbarung zwischen den Fachlehrern und der Anstaltsleitung festgelegten Gesichtspunkte. Meiner Ansicht nach legen viele der bestehenden Lehrbücher der Pflege einer guten Aussprache immer noch nicht Bedeutung genug bei, andere glauben derselben äußerlich zu genügen durch einen großen Apparat lautphysiologischer Belehrungen und phonetischer

Benennungen. Fast scheint es, als stünden wir jetzt, nachdem der Unfug mit allerhand angebrachtem und mehr noch unangebrachtem etymologischen Beiwerk aus dem Sprachunterricht glücklich wieder ausgemerzt ist, an der Schwelle einer Periode der Überwucherung unnützer phonetischer Belehrungen.

Nehmen wir z. B. das *Lehrbuch der englischen Sprache* von Fehse. Was muß danach der Schüler alles lernen (oder über sich ergehen lassen), ehe er zum ersten Lesestück zusammenhängenden Inhalts gelangt (Seite 10: „Lesson the 1 st. My Family. I have a kind father and a kind mother. Have you also a brother or a sister? — I have a little brother, but no sister. Formerly we had grandfather and grandmother living with us, but now they live with uncle Tom and aunt Jane." usw.). Wie viele Wochen braucht der Schüler, um zu dieser einen wirklichen Inhalt (und was für einen!) bietenden „Lesson the 1rst" zu gelangen? Er muß zunächst einmal die Vorderzunge gegen den Vordergaumen heben lernen, bei tiefer, bei mittlerer, bei hoher Zungenstellung; er muß die Hinterzunge beobachten, ob sie sich richtig gegen den Hintergaumen bei tiefer Zungenstellung und schwacher Lippenrundung hebt; er muß aufpassen, ob sich bei straffgespannter tiefliegender Zunge die Mittelzunge gegen den Mittelgaumen hebt; er muß den Kehlkopf befühlen, um das Zittern, er muß sich die Ohren zuhalten, um das Summen wahrzunehmen, das sich bei der stimmhaften Aussprache der Konsonanten einstellt. Er muß den Verschluß beachten und nachmachen, der sich gewaltsam vollzieht bei den stimmlosen, behutsam bei den stimmhaften Verschlußlauten, sowohl wenn beide Lippen den Verschluß bilden, als auch wenn der Verschluß entweder durch die Zungenspitze und den oberen Zahndamm (die Alveolen) oder durch die Zungenwurzel und den Hintergaumen gebildet wird. Er muß das Gaumensegel senken, und indem er so den inneren Naseneingang öffnet, muß er gleichzeitig den Mund verschließen. Hat er alles dies erfaßt, sich oft genug vormachen lassen, oft genug selbst nachgemacht, hat er all diese ihm bis dahin fremden Ausdrücke von hoher Zungenstellung, schwacher Lippenrundung, straffgespannter tiefliegender Zunge, von Zahndamm, Zungenwurzel, Gaumensegel seinem Gedächtnisse eingeprägt, so wird er für befähigt gehalten, schon ganze Wörter zu sprechen wie a, an, and, bad, cat, cap, pen, egg, get, net, pick, it, in usw. An diese „Sprechübungen" schließen sich dann folgende praktische Übungen: 1. „Wortanalysen, z. B. bad: b ist ein stimmhafter Verschlußlaut, das a in bad ist ein einfacher Vokal, d ist ein stimmhafter Verschlußlaut; — 2. Wortverbindungen: a) Setze den unbestimmten Artikel zu Substantiven; zu Substantiven mit Adjektiven, b) Verbinde je zwei Substantive mit and, c) Verbinde die vorkommenden Präpositionen mit Substantiven; d) Setze die Imperative mit Objekten, mit Bestimmungen!" Nach diesen „Wortverbindungs"-Übungen, die ein Rückfall schlimmster Sorte sind in die alte grammatisierende Konstruktiv-Methode, eine völlige Ignorierung der methodischen Errungen-

schaften der letzten Dezennien, die doch eines wenigstens zur festen Überzeugung gebracht haben sollten, nämlich daß grammatische Erscheinungen am Satzganzen geschaut, erkannt, erfaßt, erlernt werden müssen, sind wir bereits am Ende von Seite 2 angelangt, um auf Seite 3 mit der Beschreibung der Engelaute ein neues Kapitel zu beginnen. Nicht unerwähnt bleiben mag, daß Fehse mit den Kindern im Anfangsunterricht auch schon vergleichende Grammatik treibt. Seite 32 heißt es: Übung nach Grimms law: Setze die entsprechenden englischen Wörter statt der deutschen: a) statt der media die aspirata, wie A*b*end = e*v*e(ning); *D*onner, Nor*d* usw. Man wundert sich, wie es möglich war, daß Fehses Buch es bis zur 4. Auflage hat bringen können (1907).

Größte Verwirrung hinsichtlich der Begriffe Laut und Buchstabe richtet Thiergen an, wenn er in seinem *Elementarbuch der englischen Sprache* (1907) auf Seite 2 und 3 als a-Laute folgende fünf Laute bezeichnet: 1. den Laut des a in name, 2. den des a in hand, 3. den des a in all, 4. den des a in draft, 5. als geschwächten a-Laut den Laut des a in memorable, und den des ai in curtain. In ähnlicher Weise behandelt er e-Laute, die i-Laute usw. Das Buch ist in Lektionen eingeteilt, deren jede nach alter grammatistischer Konstruier-Methode zunächst mit Grammatik (z. T. mit neuen Einzelvokabeln) beginnt; daran schließen sich Lesestücke und schon von der ersten Lektion an Übersetzungen aus dem Deutschen.

In dritter Auflage, die mit Ausnahme eines Gedichtes keine Abweichung zeigt von der 2., 1902 erschienenen, liegt vor der 2. Teil des von demselben Verfasser in Verbindung mit Boerner herausgegebenen *Lesebuchs für Mädchenschulen* (1906).

Ein sehr praktisch angelegtes Buch, das jegliche Übersetzungsübung aus der Muttersprache ausschließt, ist der *International English Teacher* von A. Baumgartner. Das in vierter Auflage erschienene Buch bietet leichten Konversationsstoff in großer Menge, ermangelt aber fast ganz der Lesestücke mit tiefer gehendem Inhalt.

Für Schulzwecke abzuweisen ist Mohrbutters *Lexikon für englische Grammatik*, eine fleißige Kompilation aus verschiedenen Schulgrammatiken, in der dem Verfasser manche Artikel recht gut geraten sind. Alle grammatischen Erscheinungen, denen zuweilen auch stilistische und lexikographische Notizen beigemengt sind, erscheinen alphabetisch geordnet; so enthalten z. B. die ersten beiden Seiten folgende Artikel: aber, abside, Abkürzungen, able, about, above, abroad, Absichtssätze, absolutes Partizip, abstrakte, acknowledge, across, A. D., Adjektiv. Auf der letzten Seite (148) werden behandelt: zuerst, zufällig, zulassen, zuletzt, Zustand, zwischen.

In Übereinstimmung mit Gouin, dessen treffliches Buch *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* vor kurzem in vierter Auflage erschienen ist (Paris, Fischbacher 1907) ordnet sehr praktisch die Zeiten des englischen Verbs Kleinschmidt in seiner übersichtlichen *Kurzgefaßten Grammatik*

(1907). Er unterscheidet zwei Konjugationsformen, die relativen (I turn) und die absoluten (I am turning). Der Zeitraum, in dem eine Handlung vor sich geht, ist a) entweder schon abgelaufen, oder b) noch nicht abgelaufen, oder hat c) noch gar nicht angefangen. Die Handlung selbst findet entweder zu dem angenommenen Zeitpunkte statt (ist gleichzeitig), oder sie hat schon stattgefunden (ist vorzeitig). Danach erhält er für a) 1. gleichzeitig (Präsens) I turn, I am turning, — 2. vorzeitig (Perfekt) I have turner, I have been turning; für b) 1. gleichzeitig (Imperfekt) I turned, I was turning, — 2. vorzeitig (Plsqpf.) I had turned, I had been turning; für c) 1. gleichzeitig (Fut. I) I shall turn, I shall be turning; — 2. vorzeitig (Fut. II) shall have turned, I shall have been turning. Das Büchelchen (ein Sonderabdruck aus PA. Oktober 1906) behandelt die englische Grammatik in drei Teilen: Formenlehre, Verhältnislehre, Satzlehre. Die Arbeit enthält manch originellen Gedanken. Recht mechanisch freilich ist die Erklärung der Konstruktion des Akkusativs mit dem Infinitiv (§ 48): „Die Konjunktion fällt weg; das Subjekt tritt in den Akkusativ, das Prädikat in den Infinitiv. Beim relativen Infinitiv wird to be nach den Verben des Wahrnehmens weggelassen. "I saw that he was working = I saw him working.

Sehr an Übersicht hat in der neuen (dritten) Auflage gewonnen (durch Streichung, andere Anordnung und knappere Fassung der Regeln) die von Regel besorgte *Gesenius'sche Kurzgefaßte Englische Sprachlehre* (1907). Auch der neue Lautierkursus (Seite 1—8) ist übersichtlich, wenn auch manchem Ausdrücke wie Labiodentale, Alveolare, Labiale, Velare, Palatale, Enge- und Verschlußlaute u. a. bei der kurzen dem Englischen zugemessenen Zeit immer noch als entbehrlicher Ballast erscheinen mögen. Die Erzielung einer guten Aussprache läßt sich auch ohne diese Namen erreichen. In der Syntax ist Regel vielleicht manchmal zu weit gegangen; die oben besprochene Konstruktion des Participium conjunctum (von Krüger so unglücklich „partizipiale Gerundialkonstruktion" genannt), die doch im Englischen recht häufig ist, erwähnt Regel beispielsweise gar nicht. What is the use of his coming? und of him coming? He spoke of its being cold und of it being cold. Excuse my putting in (und me putting in) a word or two — sind doch Satzfügungen, wie sie alle Tage vorkommen; die mit der verbundenen Partizipialkonstruktion (excuse me putting in a word or two) sind in der Umgangssprache sogar sehr häufig; vgl. hierzu Onions, *An Advanced Eng. Syntax*, § 183 u. H. Poutsma, *A Grammar of Late Modern English* (1905) I, 600. Und in dem Satze „Talk of us girls being vain, what are we to you?" ist überhaupt keine andere als die verbundene Partizipialkonstruktion möglich. Und in anderen Fällen gibt die verbundene Partizipialkonstruktion einen anderen Sinn als das Gerundium: so ist what do you think of my sister's singing? verschieden von what do you think of my sister singing? und Paul was quite alarmed at Mr. Feeder's yawning verschieden von „.. at Mr. Feeder yawning". Der von Gesenius-

Regel gebotene Lehrstoff ist methodisch in kleine, Kapitel genannte, Abschnitte zerlegt, deren jeder (auch schon vom ersten an) auch Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen enthält. Die grammatischen Regeln sind zum großen Teile aus dem Lesestoffe herausgearbeitet, oder wie Regel sagt: abgeleitet. Die nicht sehr zahlreichen Lesestücke sind kurz gehalten; einen ethischen Inhalt bieten nur wenige.

Für solche, deren Kenntnis der englischen Grammatik stark verblaßt ist, die aber zu erneutem Durcharbeiten ihrer alten oder einer neuen Schulgrammatik weder Lust noch Zeit haben, hat Kron in sehr geschickter Weise eine *Taschengrammatik des Nötigsten* zusammengestellt, die sich durch Knappheit und Bestimmtheit des Ausdrucks auszeichnet. „Die Tempuslehre beruht auf Gouinschen Grundsätzen und ist geeignet, jedem Fehlgriff in der Wahl der Verbnormen vorzubeugen." Auf Gouin habe ich wiederholt in diesen Jahresberichten hingewiesen und benutze wiederum diese Gelegenheit, Krons Monographie über Gouins Lehrmethode (Marburg, Elwert) den Fachgenossen zu empfehlen.

Einen recht unpreußischen Satz (He was the first [*last*, best] king that reigned in Prussia) bietet die in etwas umständlichem Englisch geschriebene *Abridged English Grammar* von G. Schmedding, von deren Gebrauch in den „upper classes" ich mir keinen Nutzen verspreche.

Carstens *Repetitorium* (1906) ist eine übersichtliche Zusammenstellung des Allernötigsten der englischen Grammatik. Lautliches oder Angaben über Aussprache finden sich nicht darin. Das Repetitorium bietet mehr, als sein Inhaltsverzeichnis angibt, nämlich von Seite 60—100 noch englische Übungsbeispiele zur Syntax, denen aber keine Übersetzungshilfen beigegeben sind.

Der von Thiergen-Dresden in Verbindung mit einem Irländer verfaßte Englische Sprachführer *Across the Channel* (1907) ist gut geeignet, als Führer durch England und die englische Sprache zu dienen. Die beigegebene kurzgefaßte Grammatik scheint einem anderen Buche entnommen zu sein; wenigstens steht sie in keinem Zusammenhange mit dem Texte des vorliegenden Buches.

In seiner *Konjugationstabelle der englischen Verben* unterscheidet Anton die einfache und die „umschreibende" Form des Verbs. Unter erster versteht er I call usw., unter der zweiten I am calling usw. Warum er diese letzte gerade „umschreibend (periphrastical)" nennt, ist nicht ersichtlich. Freilich über einen recht passenden Namen haben sich die Grammatiker, die zwischen progressive, continuous, definite form schwanken, bisher nicht geeinigt. Aber umschreibend sind ja sicherlich auch die Formen I do call, I do not call, Do I call; ja I am to call, I have to call; I have done calling könnte man ebenfalls periphrastische Formen nennen. Neu ist mir auch die Bezeichnung Reflective Voice. Ich kenne zwar die Ausdrücke Active Voice, Passive Voice, Middle Voice (= Medium); aber reflective voice

war mir bisher unbekannt. Im übrigen ist die Konjugationstabelle übersichtlich und zweckentsprechend. Sie ist wohl für den Privatunterricht solcher Schüler bestimmt, die keine englische Grammatik haben. Anton bezeichnet to welcome als ein Kompositum des Verbs to come. Das ist nicht ganz richtig; to welcome geht zurück auf das Substantiv, und dies auf das Adjektiv welcome (ae. wilcuma).

Von Pünjer und Hodgkinsons bereits früher besprochenem praktischen *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache* ist 1907 die dritte Auflage der Ausgabe B erschienen.

Witzel's *Englische Handelskorrespondenz* ist in neunter Auflage erschienen. Sie bringt einige Veränderungen, teils Zusätze, teils Nachbesserungen. Auch in ihr findet sich in den deutschen Sätzen (Seite 15) die Schreibung „Frcs"; die weder französisch noch deutsch ist.

Zum Unterrichte an Handelsschulen geeignet ist Swoboda und Kaisers *Lehrbuch der englischen Sprache*, von dem jetzt auch der II. Teil. *Das Senior Book*, erschienen ist (1906).

Sophie Hamburgers *English Lessons* sind 1905 in fünfter Auflage erschienen. Das Buch wird methodisch viele Neusprachler interessieren, weil es Alges direkte Methode befolgt.

Einen lieben alten Bekannten finde ich wieder in der von H. Runge, Gymnasialprofessor in Eisenberg, bearbeiteten 24. Auflage von *Gaspeys Englischer Konversationsgrammatik*. Es ist die Composition I meines English Student, „The Royal Banquet at Windsor Castle", die Runge seiner „Neubearbeitung" des alten Gaspey (auf Seite 311) einverleibt hat. Daran schließt sich auf Seite 312 eine „Conversation", diese stimmt wörtlich überein mit der „Conversation", die in meinem English Student auf Seite 60—61 steht, nur daß der neue Bearbeiter aus der Mitte meiner Conversation 5 Sätze fortgelassen hat. Man kann also nicht behaupten, daß er mechanisch abschreibt. Übrigens schmücken seine Neubearbeitung auch noch andere fremde Federn, so Stücke von Gutersohn, Deutschbein, Dubislav und Boek, Fehse, Gesenius, Schmidt, Lüdeking. Die Methode, die Runge in dieser neuen Auflage des Gaspey zur Anwendung bringt, ist dieselbe wie die hier weiter oben besprochene die er in seiner französischen Grammatik befolgt. Zur Charakteristik seiner Methode sei hier weiter angeführt, daß er ein englisches Wortspiel durch Übersetzung aus dem Deutschen finden lassen will. Bekannt ist der etwas kalauerhafte, aber Knaben interessierende pun mit to lick in der Antwort auf die Frage: „Why are naughty boys like post-stamps? Because they are both licked and put in the corner. Ich bringe dieses Scherz-Wortspiel auch, natürlich englisch. Runge in seiner neuen Bearbeitung des alten Gaspey bringt sie als „translation exercise" deutsch (Seite 165): „Warum sind unartige Knaben wie Postmarken? Weil sie geprügelt (geleckt) und in die Ecke gestellt (geklebt) werden." Kann man die Verirrung der Übersetzungsmethode noch weiter treiben?

Der Verleger hat auf die Rückseite des Titelblattes drucken lassen: „Die Methode Gaspey-Otto-Sauer ist mein durch Kauf erworbenes alleiniges Eigentum. Die nach dieser Methode bearbeiteten Lehrbücher werden unablässig verbessert ...“ Eines der Verbesserungsverfahren, die H. Runge in der neuen Auflage anwendet, besteht darin, daß er aus anderen Büchern (aus Fehse 217 Druckzeilen, aus Deutschbein 69, aus Gutersohn 31, aus Dubislav-Boek 78, aus Lüdeking 28, aus Schmidt 24, aus Gesenius 38, aus meinem Buche 88, im ganzen) 573 Druckzeilen (es sind etwa 13 Seiten seines Buches) nachdruckt. Daß Verfasser von neusprachlichen Lehrbüchern, besonders Grammatiken hin und wieder einzelne Wendungen, Einzelheiten in der Fassung einer Regel usw. aus fremden Büchern mit herübernehmen in ihr Buch, ist billigerweise bis zu einem gewissen Grade zulässig; oft geschieht es unbewußt; dem Verfasser des neuen Buches, der natürlich sehr viele andere bereits bestehende vorher zu Rate gezogen hat, bleibt unwillkürlich hier und da ein Ausdruck im Gedächtnis, von dem er nachher gar nicht mehr weiß, ob er ihn selbst gefunden oder irgendwo gelesen hat. Anders aber ist es, wenn Runge etwa ein Dutzend verschiedener Lesestücke, die alle dem verschiedenen Standpunkte der verschiedenen Lehrbücher, aus denen sie abgeschrieben sind, besonders angepaßt, dafür besonders bearbeitet und besonders zurecht gemacht waren, ja wenn er sogar Konversationsfragen, die nach einem ganz bestimmten methodischen Gesichtspunkt formuliert sind, aus einem fremden Buche seinem ohne weiteres einverleibt. Ganz abgesehen von der Frage des literarischen Anstandes, der dadurch eigenartig ausgelegt ist, zeigt dieses Zusammengeschmiere von methodisch so heterogenen Musterstücken, daß Runges Arbeit selbst keine selbständige methodische Eigenart hat außer der eines didaktischen Potpourris oder eines buntscheckigen centon.

Der erste, die Laut- und Wortlehre enthaltende Teil von Vietors *Englischer Schulgrammatik* ist (1906) in vierter Auflage erschienen, ein Zeichen dafür, daß dieses vortreffliche Büchelchen seinen Leserkreis findet. Ein Schulbuch freilich ist es nicht; der Phonetik gebührt im Schulunterricht nicht der Umfang, den ihr Vietors Darstellung zuweist. Das hieße wirklich neben Englisch noch ein neues Unterrichtsfach dem Lehrplan hinzufügen; die Spracherlernung würde, wenn der Phonetik, die nichts sein soll als eine kleine dienende Handmagd, so viel Raum gewährt würde, bald von der neuen Herrin an die Seite gedrückt werden. Trotzdem empfehle ich das Buch aus aufrichtiger Überzeugung jedem Lehrer des Englischen, nicht bloß demjenigen, der Vietors recht förderliche Lauttafeln gebraucht, sondern auch dem, der ohne ihre Benutzung eine gute Aussprache erreichen zu können glaubt. Vietor sagt (Seite 5), daß die von ihm verwandte Umschrift (die der Association phonétique internationale) großenteils übereinstimme mit der in dem großen Wörterbuch der Londoner Philologischen Gesellschaft (A New English Dictionary, ed. Dr. J. A. H. Murray, Oxford, Clarendon Press, 1884 ff.) gebrauchten. Ich freue mich, daß Vietor

somit die Bedeutung des monumentalen Oxford English Dictionary auch in bezug auf die gebrauchte phonetische Transkription anerkennt. bedaure aber, doch sagen zu müssen, daß meinem Gefühle nach Vietors Lautschrift recht bedeutend abweicht von der im Oxford English Dictionary, das doch in der ganzen englischen Welt schließlich ein ausschlaggebendes Vorbild sein wird.

2. Übungsbücher; Bücher zum Übersetzen ins Englische.

Wie Kühns Lesebücher, trotz der von Vietor ausgegebenen Parole: „das Übersetzen aus der Muttersprache schadet der Spracherlernung und gehört nicht in die Schule", nach und nach Übersetzungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische erhalten haben, so ist auch jetzt *Vietor und Dörrs Lesebuch* mit einem Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische versehen worden, wie der Verfasser (G. Oeser - Leipzig) sagt, um das Vietor-Dörrsche Lesebuch, das an der Höheren Mädchenschule in Leipzig benutzt wird, nicht aufgeben zu müssen. „In der festen Überzeugung, daß ohne Übersetzungsübungen eine Sicherheit in der Handhabung der Sprache nicht zu erlangen ist, sollen dieselben vor allem zur Einübung und Befestigung der Grammatik und zur Wiederholung des Vokabelschatzes dienen." Merkwürdigerweise enthalten die Übersetzungstücke noch Übersetzungshilfen (Vokabeln und Wendungen); meiner Ansicht nach sind Übungsstücke, die etwas anderes als Umformungen des in der Fremdsprache Gelesenen sind, und welche die Beigabe von Vokabeln und Wendungen erfordern, die nicht in dem fremdsprachlichen Musterstück schon enthalten waren, zu verwerfen. Namentlich Wortverbindungen, Redensarten und idiomatische Wendungen sind am fremdsprachlichen Satzzusammenhange zu erlernen. Jede Beihilfe mittels unbekannter Wörter und Wendungen ist ein Rückfall in die alte grammatistisch-konstruktive Methode.

Dieselbe Bemerkung gilt auch für das von Röttgers und Kuttner im Anschluß an die Röttgerschen Lesebücher verfaßte *Übungsbuch* (1906). Die Verfasser verfallen ganz in die konstruktive Methode durch Aufnahme von Stücken, für welche die Schüler gar kein englisches Musterstück zu sehen bekommen haben.

Ebenfalls noch ganz in der alten konstruktiven Übersetzungsmethode stecken die von Gruner - Stuttgart veröffentlichten *Anmerkungen für die englische Komposition zur ersten Abteilung der deutschen Musterstücke* (1906).

Recht praktisch scheint die von Robolsky - Meissner herausgegebene *Französisch-englische Handelskorrespondenz*, deren zweiter Teil (1907) in fünfter Auflage erschienen ist.

Die von Witzel und Deutschbein herausgegebenen *Übungssätze und Musterbriefe zur Einführung in die Englische Handelskorrespondenz* sind (1906) in neunter, verbesserter Auflage erschienen.

Ausgezeichnete Übersetzungshilfen gibt Engländern, welche Paul Heyses *Im Bunde der Dritte* lesen wollen, Hangen's reich kommentierte Ausgabe. Auch deutsche Studenten können aus den Anmerkungen lernen.

3. Ausgaben von Schriftstellern.

a) Schriftsteller aus der Zeit vor dem 19. Jahrhundert.

Die Shakespeare-Forschung steht am Anfangspunkt einer neuen Richtung. In diese entscheidende, Glück verheißende Wendung einzulenken, ist ihr ermöglicht worden durch das großartige, für die ganze englische Philologie epochemachende (von Bradley, Craigie und Murray im Verein mit einem großen Stab gelehrter Mitarbeiter herausgegebene) *Oxford (New) English Dictionary.* Treffend zeigt dies Conrad in seiner Ausgabe des *Macbeth* (1907). Was die mit feinstem kritischen Vermögen und einer Fülle von sprachlichem und sachlichem Einzelwissen hergestellten Ausgaben dieser Forscher — unter denen die unseres Delius obenan steht — uns nicht geben konnten; was selbst die Geistesschärfe und die intuitive dichterische Anempfindung unseres Alexander Schmidt in seinem Shakespeare-Lexikon unentschieden lassen mußte: das gibt uns und entscheidet das Oxford English Dictionary. Erst jetzt erkennen wir nachweisbar klar die ganze dichterische Größe Shakespeares, soweit sie sich in seiner Sprache offenbart: die Prägnanz, Inhaltsfülle und Vieldeutigkeit seines Ausdrucks, das Stimmungsvolle der Beiwörter, die Leuchtkraft und den Gefühlsgehalt des Bildwerks, die von ihm ausgehende Neubeseelung absterbender, und die Schöpfung neuer Sprachwerte, kurz, die staunenswerte Genialität, mit der er ein unermeßlich reiches Idiom handhabt. Wenn besonders von Macbeth bisher die Meinung galt, der Text sei besonders schwierig, weil ganz besonders oft verderbt, so zeigt Conrads Ausgabe, daß die Annahme dieser Textverderbnis unzweifelhaft meist nur eingebildet war. Es gibt nur wenige Stellen, die nach dem Oxford English Dictionary nicht einen plausiblen Sinn geben und in denen man eine Verderbnis annehmen kann. „Was den Erklärern Schwierigkeit bereitet hat, ist einerseits die vor dem Vorhandensein des Oxford English Dictionary immer nur beschränkte Kenntnis des Shakespeare-Idioms, deren Vollständigkeit durch die vielen sprachlichen Beobachtungen der einzelnen Forscher doch nicht erreicht werden konnte, andererseits die nie übertroffene Sprachgewalt, welche der Dichter hier entwickelt. Macbeth überragt durch die gedrungene Kraft und die dichterische Feinheit der Diktion alle anderen großen Kunstwerke Shakespeares, und es wird niemals leicht sein, die ganze Fülle des poetischen Gehalts, welche in die knappe Form dieser Diktion gepreßt ist, aufzudecken.“ Conrads Ausgabe ist vortrefflich: einer der besten der heutigen Kenner Shakespeares sucht mit Hilfe der jetzt vorliegenden neuen philologischen Hilfsmittel den Sinn des Shakespeareschen Textes auf das genaueste festzustellen.

Weniger die philologische Seite hervorkehrend bietet Dhom (München 1907) in seiner *Macbethausgabe* manchem Lehrer gewiß willkommene Handreichung für eine ästhetische Durcharbeitung des Stückes. Er bespricht in der Einleitung die Charaktere, die dramatischen Einheiten und (im Anschluß an Zerbst, Dramatische Technik des Macbeth, Jena 1888) den Aufbau des Stücks. Das beigegebene Wörterverzeichnis enthält nicht bloß seltene und veraltete, sondern ganz bekannte Wörter, die jeder Anfänger kennt, wie abroad, absent, act, add, aim, angel usw. Die den meisten Wörtern beigegebene phonetische Transkription, ein Gemisch von deutschen mit lateinischen Buchstaben zusammen mit Länge-, Kürze-, Verbindungs- und anderen Zeichen, ist konservativ-altertümlich. Zu bedauern — weil irreleitend — ist, daß der z. B. in gum vorliegende eigenartige a-Laut durch ö bezeichnet ist.

Auch Moorman-Leeds gibt in den seiner *Macbeth-Ausgabe* in besonderem Hefte beigegebenen, mit philologischer Akribie gearbeiteten „Notes" (1908) eine Übersicht über den Aufbau des Stücks („Contents of the Scenes and Plot Construction"). Weit ausführlicher als diese in den „Notes" gegebene (nur 4 Druckseiten umfassende) Inhaltsangabe ist die in der als besonderes Heft erschienenen „Introduction to Shakespeare (1906) befindliche (15 Seiten; von Seite 63—78). Außer von Macbeth enthält diese Introduction noch die Inhaltsangaben („Contents of the Scenes") von The Merchant of Venice, The First Part of King Henry IV. und Julius Caesar; ferner Abschnitte über das Life of Shakespeare, über The Elizabethan Theatre, über Shakespeare's Verse, und über Shakespeares English. In seiner „Preface" sagt Moorman (Seite IV): „Let me state in the most precise words that the aim of the commentator is not to win unquestioning acceptance, but to provoke hot debate." Nun sicherlich werden mehrere Einzelheiten der Moormanschen Darstellung, so interessant und anregend diese im allgemeinen für den Lehrer ist, auf Widerspruch stoßen. Aber für wen ist eigentlich die „Introduction" bestimmt? Für deutsche Studenten? Eine Stelle (Seite III der Preface), wo er von „some Seminarist" spricht, könnte darauf schließen lassen. Dann ist seine Introduction sicherlich zu dürftig, denn dem Studenten muß unbedingt eine bessere Aufklärung über Folios und Quartos, über stenographierte und andere Raubausgaben, ebenso wie über die vorhandenen deutschen Übersetzungen, und noch einiges andere gegeben werden, was bei Moorman fehlt. Oder für Schüler deutscher höherer Lehranstalten? Für diese hat er nicht immer den richtigen schulmäßig kurzen Ton gefunden. Ganz abzuweisen — für Schüler, nicht für Studenten — ist das Eingehen auf die Aussprache Shakespeares und die phonetische Transkription eines Shakespearetextes (Seite 28). Für die Schule sind solche Beigaben nur als Verirrungen zu bezeichnen. Fast scheint es, als solle die junge phonetische Wissenschaft, die besonders durch Vietors unbestreitbare Verdienste so herrlich aufgeblüht ist, zu Übertreibungen in der Schule gemißbraucht werden, wie

einst in den siebziger und achtziger Jahren die damals neue Behandlung der Sprache vom Standpunkte der historischen Grammatik den Unfug gezeitigt hat, die Anmerkungen der Schulausgaben mit Etymologien zu spicken. Zweck der Shakespearelektüre im englischen Unterricht ist das Eindringen in die Sprache des Dichters. Ganz ohne philologischen Hilfsapparat ist dies natürlich nicht möglich (auch gar nicht wünschenswert); aber der Schüler soll an Shakespeare weder philologische Studien machen, noch Etymologie treiben noch Phonetik; in den Gedankeninhalt soll er eingeführt und zu dem Verständnis gebracht werden, wie unendlich hoch das englische Original erhaben dasteht auch über der besten deutschen Übersetzung. Wer seine Schüler diesem Zwecke nahe bringen will, hat all seine Zeit nötig; er hat keine Zeit für philologische oder phonetische Nebendinge. Es tut mir leid, bei einer mit so viel Sachkenntnis und Sorgfalt ausgeführten Arbeit, wie es die Moormansche zweifelsohne ist, grundsätzlich anderer Meinung sein zu müssen. Moorman verweist — in der Intoduction to Macbeth, Seite 1, Fußnote — auf De Quinceys Essay „On the Knoking at the Gate in Macbeth". Aber warum druckt er nicht wenigstens das Hauptsächlichste aus diesem Essay sogleich mit ab, wie z. B. E. K. Chambers, The Warwick Shakespeare, Macbeth, Seite 166 dies tut — (nebenbei bemerkt, diese ganze Ausgabe mit Einleitung, Kommentar, Glossar und Appendices — alles in englischer Sprache — kostet nur einen Shilling). De Quinceys Stelle ist geradezu klassisch: ein unvergängliches Kabinettstück der englischen Literatur; nicht nur der Seminarist, auch jeder Primaner würde diese Stelle mit Genuß lesen.

„Als Knabe besuchte William Shakespeare (wohl vom 6. bis zum 13. Jahre) die Stratforder Freischule (Grammar School), in der er nach dem Zeugnis eines Zeitgenossen 'small Latin and less Greek' lernte, jedenfalls aber so viel sich aneignete, daß er Cicero, Plautus, Terenz und Ovid in der Ursprache lesen konnte." Diese Auffassung der Kenntnisse des Knaben Shakespeare, der sicherlich nicht, wie manche die mißgünstige Darstellung Ben Jonsons haben deuten wollen, ein ignoranter ABC-Schütze gewesen ist, auch in eine Schulausgabe aufgenommen zu sehen, ist erfreulich. Es ist ein handliches Bändchen, das der Bearbeiter Sturmfels-Darmstadt uns bietet (1907), mit einer klar geschriebenen und übersichtlich angeordneten Einleitung, welche die sprachliche, die literarisch-ästhetische und die sachliche Seite der Behandlung des Stückes gut vorbereitet. Der Abschnitt über die englischen Bühnenverhältnisse in Shakespeares Zeit bespricht auch den Bau und die Einrichtung der damaligen Schauspielhäuser. Leider fehlt jede Mitteilung über die deutschen Shakespeare-Übersetzungen. Die Ausgabe scheint für Schulzwecke recht brauchbar.

Sehr gründlich und genau ist die Kommentierung in der von G. Krüger-Berlin bearbeiteten Ausgabe von *1 King Henry IV.* (1907). Seinen Zweck, den Benutzer anzuleiten, an keiner Schwierigkeit vorbeizugehen, sich

vielmehr genau Rechenschaft von dem Sinn jeder Zeile und jedes Wortes zu geben, dürfte er erreicht haben. Über die Art seines Verfahrens sagt er: „Viele meiner Erklärungen verdanke ich meinen Vorgängern, vor allem Steevens, Delius und Deighton; dagegen habe ich in der neuesten sauber gearbeiteten Sonderausgabe von Moorman fast nichts gefunden, was nicht jene schon gebracht. An zahlreichen Stellen habe ich eigene Ansichten vorgetragen ...“ Krüger geht in seinen Erklärungen an einzelnen Stellen aufs Altenglische zurück, m. E. ohne recht verständlichen Grund, wie z. B. Seite 136, 49 oder 146, 31 (wo statt ae. lystan die gewöhnliche Form hlystan hätte angeführt werden sollen). Warum er hinsichtlich der Ableitung von cess (in der Verbindung out of all cess) schwankt, und neben der vom Oxford English Dictionary gegebenen Erklärung (cess = Verkürzung von assess im Sinne von assessment, valuation, estimation) an sans cesse „unaufhörlich“ denkt, ist auch nicht ersichtlich. Das Oxford English Dictionary nennt er übrigens gar nicht, auch nicht Seite 23, wo er die dem Studierenden empfehlenswerten Hilfsmittel angibt. Durch das Oxford English Dictionary sind sowohl Schmidt-Sarrazin wie Nares-Halliwell-Wright völlig überholt; ist das Dictionary doch schon weit genug fortgeschritten, um zitiert zu werden (ähnlich wie man Grimms Wörterbuch schon zitiert). Unter den Übersetzungen verschweigt Krüger den Studierenden ganz die von Conrad revidierte. Sie steht aber in dem Schaufenster der Buchhändlerläden. Der Student muß aufgeklärt werden darüber, weshalb Schlegel-Tiek, eine Übersetzung, die ein, fast einer Neuschöpfung gleichendes Kunstwerk ist, so ungleich in den einzelnen Stücken, so revisionsbedürftig ist; weshalb Männer wie Immanuel Schmidt den Macbeth neu übersetzt haben, weshalb Conrad u. a. und neuerdings Friedrich Gundolf den Schlegel-Tiek revidieren zu müssen glauben. Nimmt ein Studierender Krügers Ausgabe als erstes Stück in die Hand, an dem er seine Shakespearestudien beginnen will, so erhält er über das Verhältnis der Quartos zur Folio 1623 keine irgendwie klare Vorstellungen: offenbar setzt Krüger hierüber, sowie über die Sprache und Metrik Shakespeares für die Studenten ein einleitendes Kolleg oder eine anderweitige Belehrung voraus. Auf schöngeistige Würdigung des Dichtwerks hat Krüger ganz verzichtet.

Ganz ohne grammatische und lexikographische Bemerkungen über die Sprache und den Sprachgebrauch Shakespeares (oder vielmehr Shakesperes, wie der Herausgeber schreibt) ist die Einleitung (von XXII Seiten), die Ost-Stettin seiner Ausgabe des *Merchant of Venice* (1907) voranstellt. Zur Metrik gibt er eine kurze Anleitung. Fraglich erscheint mir nur, ob seine Erklärung von blank verse („d. h. ein weißer, farbloser, d. i. reimloser Vers“) richtig ist. Ist in dieser Verbindung von der Bedeutung „weiß“ auszugehen? oder nicht vielmehr von der Bedeutung „void of“, „having nothing in it, vacant“, in welcher blank so vielfach verwandt wird? So sagt man z. B. blank practice, blank cartridges, blank look-out,

blank door, blank window, blank spaces of time, a blank night, a blank day. Die Anmerkungen sind sehr sorgsam gearbeitet. Jedoch glaube ich, daß die von Ost gegebene, auf eine Bemerkung Samuel Johnsons zurückgehende Erklärung (S. 12 „break Bankerott machen. Der Begriff ‚brechen‘ steckt auch in bankrupt: dem zahlungsunfähigen Wechsler wurde seine Bank [Ladentisch] öffentlich zerbrochen“) wohl zu dem italienischen banca rotta paßt, in dem englischen bankrupt dem Engländer aber nicht mehr zum Bewußtsein kommt. Ein kurzer Abschnitt über die Shakespeare-Bacon-Frage wird in der Form, wie sie Ost gewählt hat (Seite XV—XVII), manchem neusprachlichen Lehrer als für die Schüler geeignet willkommen sein. —

Nur Auszüge aus 2 Stücken Shakespeares, und zwar Auszüge aus dem 4. und 5. Akt des Merchant of Venice, und aus dem 1., 4. und 5. Akt des King Lear bietet Lotsch - Elberfeld. Die fehlenden Akte und Szenen sind in der in Lambs Tales from Shakespeare gebotenen Darstellung gegeben, in dem Maße, daß dieser Auszug sich eigentlich mehr als ein Exzerpt aus Charles Lamb (1775—1834), denn aus Shakespeare präsentiert. So haben denn auch beide, Lamb wie Shakespeare, ihre Lebensbescheibung erhalten. Die übrigen Abschnitte der Einleitung behandeln (ganz in englischer Sprache) The Works of Shakespeare, The Merchant of Venice und King Lear. Knappe Anmerkungen (Notes) zu den Stellen aus Shakespeare und 4 Seiten über The English Stage in Shakespeares Time beschließen das handliche Bändchen, dem leider grammatische und lexikographische Bemerkungen über Shakespeares Sprachgebrauch gänzlich fehlen.

Einen Auszug aus der *Untersuchung über die Natur und Ursachen des Reichtums der Nationen* (1778) von dem schottischen Nationalökonom Adam Smith (1723—1790) hat Voigt - Frankfurt a. M. für die Zwecke der höheren Schulen ediert. Adam Smiths „Wealth of Nations“ hat bis heute noch den Rang eines grundlegenden Werkes behauptet. Volkswirtschaftliche Fragen in solcher Ausdehnung, wie sie die hier mitgeteilten Auszüge bieten, gehören nicht mehr in den Rahmen der höheren Schule, ganz abgesehen davon, daß sich nur selten Lehrer finden werden, die Zeit genug haben, sich ernstlich genug in diesen Gegenstand einzuarbeiten. Höheren Handelsschulen hingegen dürfte diese Ausgabe sehr willkommen sein. Da jedoch die dem Buche beigegebene „volkswirtschaftliche Einleitung“ von allgemeinem Interesse ist, so sei das trefflich gearbeitete Bändchen auch denjenigen Neusprachlern empfohlen, die nicht daran denken können, es im Unterrichte zu verwenden.

Der unsterbliche *Vicar of Wakefield* (1766) von Oliver Goldsmith (1728—1774) ist gekürzt in neuer Schulausgabe (1907) erschienen, in welcher der Bearbeiter noch Abschnitte aus den Letters from a Citizen of the World (1762) und dem Deserted Village (1770), sowie den ganzen Traveller (1764) vereint hat. Mit ihrer kurzen Einleitung und sachgemäßen Anmerkungen eignet sich die Ausgabe gut zur Einführung in Oliver Goldsmiths Werke.

b) Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, die Verstorbenen:

Die Auszüge, welche Fehse-Chemnitz aus den *Tales of a Grandfather* (1828—1830) von Walter Scott (1771—1831) zu einer Schulausgabe vereint hat, umfassen diejenige Periode der schottischen Geschichte, welche neben dem größten nationalen auch zugleich ein weltgeschichtliches Interesse hat, nämlich die Periode des Kampfes um die nationale Selbständigkeit Schottlands, aus welcher die von Lied und Sage umwobenen Heldengestalten eines Wallace († 1305) und eines Bruce († 1329) sich erheben. Die Neuerungen der jetzt vorliegenden dritten Auflage (1905) sind vorwiegend äußerlicher Art: die bisher unter dem Text stehenden Anmerkungen sind in Wegfall gekommen und mit denen am Ende des Buches stehenden vereinigt worden, wobei gleichzeitig kleine Berichtigungen und Vervollständigungen vorgenommen sind.

Ganz ohne Einleitung oder Vorwort erscheint die 4. Auflage von Wiemanns *Five Tales from Shakespeare by Charles Lamb* (1907). Abgedruckt sind The Tempest, The Winters Tale, The Merchant of Venice. Cymbeline und Macbeth. Den Schluß des Büchelchens bilden „Redensarten" (Seite 111—128), eine Art Sammlung phraseologischer Wendungen aus dem Texte der „Tales", wobei merkwürdigerweise der heutzutage endlich glücklicherweise allgemein überwundene Standpunkt, die deutschen Bedeutungen voranzustellen, beibehalten ist.

Der von Karl Grosch-Elberfeld edierte Auszug aus *Thomas Moore* (1779—1852) enthält Abschnitte aus Lalla Rookh (1817), den Irish Melodies (1807—1834), den National Airs (1815) und den Sacred Songs (1816). Das Bändchen enthält die Biographie Moores und kurze literarische Vorbemerkungen zu den einzelnen Werken, sonst keine Anmerkungen.

Das Interesse an *Lord Byron* (1788—1824) erwacht wieder, trotz Schröer, der in seinen sonst so überaus empfehlenswerten „Grundzügen und Haupttypen der Englischen Literaturgeschichte" (1906), trotz Max Meyerfeld, der in einem Aufsatz im Literarischen Echo (1. April 1908) Byrons Machtstellung in der europäischen Literatur mehr seinen Übersetzern als des Dichterfürsten eigener Bedeutung zuschreiben möchten. Diesen Verkleinerern gegenüber stehen die herrlich kommentierten Selections von J. Wight Duff (1904), von F. J. Carpenter (1900), die von E. E. Morris (1905), von C. Whibley (1908) und in Deutschland die Schulausgaben von Badham-Gotha und von Albert Herrmann-Berlin (Freytags Sammlung 1907). Badham gibt nur kurze Vorbemerkungen, keine Anmerkungen. Dahingegen ist Herrmanns mit Liebe gearbeitete Ausgabe reich kommentiert und mit gut orientierender Einleitung versehen; sie wird auch denjenigen Lehrern eine gute Handreichung bieten, denen die an ihrer Anstalt eingeführte Gedichtsammlung schon Stoff genug über Byron bietet.

Cain, A Mystery (1821) hat mit „Introduction, Notes, and Appendix" Uhlemayr bearbeitet (Nürnberg 1907). Die Auffassung, die Uhlemayr von Byron hegt, wird gekennzeichnet durch zwei seiner Zitate (Seite VIII):

„Das germanische Herrenbewußtsein hat ihn wie keinen im Leben und Dichten geleitet“ (Julius Hart) — und aus Treitschke: „Wir erblicken die außerordentliche Erscheinung eines Dichters, der an drei aufeinander folgenden Richtungen der Literatur wesentlichen Anteil nimmt, und doch ein selbständiger Künstler bleibt. Seine ästhetische Theorie hatte sich an dem korrekten Pope gebildet, seine Phantasie war erfüllt von den Idealen jener Dichtung, die man die englische Romantik nennen mag; und er selber schuf endlich eine neue Richtung, die über beide Vorgänger weit hinausging: er brach die Bahn der neuesten Epoche der europäischen Literatur, indem er das Element der schrankenlos übermütigen Subjektivität in die Poesie einführte.“ Uhlemayrs Ausgabe ist recht sorgfältig gearbeitet und darum empfehlenswert; freilich wird die Lektüre des Cain als Schullektüre bei manchem Bedenken erregen.

Georg Steinmüller - Würzburg beginnt die Einleitung seiner empfehlenswerten Ausgabe (1907) der *Settlers in Canada* (1844) von Frederick Marryat (1792—1848) mit den Worten: „Die neusprachliche Reformbewegung ist nach langem, hartnäckigem Kampf zu einem gewissen Abschluß und zu einer Verständigung in den hauptsächlichsten Streitpunkten gelangt. Als das vornehmste Ziel der Lektüre gilt es nunmehr (im Oktober 1906) allgemein, die Bekanntschaft mit dem Leben und Treiben, den Sitten und Gebräuchen, sowie den wichtigsten Geistesbestrebungen der fremden Nation zu vermitteln, oder mit anderen Worten, die ausgewählte Lektüre soll durch ein charakteristisches Bild die Eigenart oder eine eigenartige Seite der betreffenden Nation den Schülern vor Augen führen.“ Diesen Worten, welche in sehr gemäßigtem Tone die Bedeutsamkeit der Realien im neusprachlichen Unterricht kennzeichnen, kann man nur in eingeschränktem Sinne zustimmen. Die Realien haben sicherlich ihre Berechtigung; doch bricht sich allmählich wieder die Überzeugung Bahn, daß auch der früher vorherrschende, im Kampfe um die Realien nur zu oft in Vergessenheit geratene Standpunkt der literarischen Wertigkeit und ästhetischen Gediegenheit eine große Bedeutung hat und daß bei aller Anerkennung der Bedeutung der Realien eine Rückkehr zu einer auch literarisch vollwertigen Schullektüre uns dringend not tut.

Die frühere (1836 erschienene) Erzählung desselben Captain Marryat *Steuermann Rüstig oder der Schiffbruch der Pacific* ist von E. Paetsch im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben worden. Der mir vorliegende II. Teil (1907), welcher die Chapters XV bis XXX umfaßt, ist mit zweckentsprechenden Anmerkungen ausgestattet.

Aus den sechs von Thomas Carlyle (1795—1881) im Jahre 1840 in London über „Heroes, Hero-Worship, and The Heroic in History“ gehaltenen Vorlesungen hat Hamilton - Berlin die dritte und vierte, *The Hero as Poet* und *The Hero as King* für deutsche Schüler schulmäßig ediert (1907). Die Ausgabe enthält eine Biographie („Life“) Carlyles sowie knapp gehaltene Anmerkungen zum Texte. Hamiltons Ansicht nach sind die

von ihm ausgewählten beiden Vorlesungen gerade diejenigen, welche in Carlyles verhältnismäßig bestem Stile geschrieben sind und deshalb am wenigsten der Kommentierung bedürfen. „The very fact of Carlyle having spoken these lectures, saves them to a certain extent from that peculiar Carlylian style of language, and diction, which is unmistakably his own, and which is too often the despair of his readers; and the cause of keeping many from attempting more than a glance at his works“ ...

Warren Hastings (1841), jene von Thomas Macaulay (1800—1859) in glänzender Sprache und orientalischer Farbenpracht durchgeführte Darstellung des energisch-rücksichtslosen Mannes, welcher in den Jahren 1774—1785 der aufstrebenden Macht Englands in Ostindien die größten Dienste geleistet hat, haben nun auch Velhagen und Klasing (1907) ihrer Sammlung einverleibt. Die mit einer klargeschriebenen Einleitung und sorgsam gearbeiteten Anmerkungen ausgestattete Ausgabe ist recht empfehlenswert. Daß der Bearbeiter, Eduard Paetsch, auch die zahlreichen früheren Bearbeitungen zu Rate gezogen hat, ist nur zu billigen. Auf die von ihm ebenfalls benutzte vorzüglich kommentierte, wenn auch über die Zwecke der Schule hinausgehende Ausgabe von Immanuel Schmidt möchte ich jüngere Fachgenossen bei dieser Gelegenheit besonders aufmerksam machen. Ja und auch wir älteren können aus Immanuel Schmidt immer noch viel lernen.

Übersichtlich und schnell orientierend ist auch die Einleitung, welche Köhler-Hannover seiner Schulausgabe des *Warren Hastings* (Gotha 1907) vorausgeschickt hat. Außer zweckentsprechenden Anmerkungen (Seite 115—176) hat er seiner Ausgabe noch ein 43 Seiten umfassendes Sonderwörterbuch beigegeben.

In derselben Sammlung (Perthes, Gotha 1907) veröffentlicht Walther Otto-Bremen eine Schulausgabe jenes Abschnittes der *History of England* (1848—1855), der die letzten Phasen des gewaltigen Kampfes schildert, in welchem das Haus Stuart des englischen Thrones für immer verlustig ging. Diese sorgsam gearbeitete Ausgabe des „William of Orange“ ist in ähnlicher Weise wie die Köhlersche des Warren Hastings ausgestattet und scheint in gleicher Weise empfehlenswert.

Macaulay Selections veröffentlicht Sturmfels (1906). Das handliche Bändchen dieser Schulausgabe umfaßt folgende Abschnitte: England before the Restoration — Unpopularity of the Puritans after the Restoration — The State of England in 1685 — The Highlands of Scotland in 1689 — The Conquest of Bengal — Oliver Goldsmith — Frederic the Great in 1757 — The literature of Britain.

Edward Bulwer-Lytton (1803—1873) ist trotz seines meisterhaften Stils bisher wohl eigentlich nur durch sein Lustspiel „The Lady of Lyons“ (1838) in einer deutschen Schulausgabe vertreten gewesen. Die beiden letzten Jahre fügen dieser Ausgabe drei weitere hinzu, eine von seinem Schauspiel „Money“ (1840), einen Auszug aus seinem Romane „The Last

of the Barons“ (1843) und einen solchen aus dem Romane „Harold, the last of the Saxon Kings“ (1848). Krügers Bearbeitung (1907) von Money, A Comedy, enthält in englischer Sprache eine kurzgehaltene Lebensbeschreibung und sehr zuverlässige Anmerkungen, sonst keine literarische Einleitung, obwohl gerade einige kurze Bemerkungen über englische Komödie (im allgemeinen oder nur über die des 19. Jahrhunderts) sicherlich vielen Lehrern willkommen gewesen wären. Die den beiden historischen Romanen entnommenen Auszüge sind von Fritz Meyer-Lübeck bearbeitet. The last of the Barons entrollt uns einen bedeutsamen historischen Hintergrund. Am 4. April 1471 fällt Richard Warwick in der Schlacht bei Barnet, Warwick the „King-maker“, der größte der alten übermächtigen Reichsbarone; und sein Fall besiegelt zugleich den Niedergang des alten Feudalprinzips und leitet das Emporkommen des bürgerlichen Mittelstandes in den Städten ein, die zu einer wesentlichen Verstärkung der monarchischen Gewalt führen sollte. Bulwers Schilderung ist überaus packend. Die Heldengestalt Haralds, des letzten Sachsenkönigs, der seinem Besieger, dem Normannenherzog Wilhelm, an Mut, Feldherrntalent und Herrschergröße ebenbürtig war, ist längst bekannt aus Freemans Short History of the Norman Conquest of England. Sicherlich wird, wer überhaupt seine Lektüre aus jener Zeitperiode wählen will, jetzt an Bulwers lebensvoller Darstellung in der bequemen Ausgabe Meyers nicht ohne Prüfung vorübergehen.

Cranford (1853), den humoristischen Roman von Mrs. Gaskell (1810 bis 1865) hat stark gekürzt Opitz-Berlin zu einer handlichen Schulausgabe (1908) verarbeitet. „Das Lesen dieser reizenden Erzählung“, sagt der Herausgeber, „mit ihren harmlosen, altfränkischen Jungfrauen, welche die Männer verabscheuen und so peinlich auf jeden gesellschaftlichen Anstand achten, mit den ehrbaren und steifen Damen, die in ihren ererbten Vorurteilen so unendlich komisch wirken, in deren Herzen aber doch echtes menschliches Mitgefühl lebt, bei fremdem Leid sogleich in wahrhaft weiblicher Weise zu Trost und Hilfe bereit ist, muß jedem Freunde echten Humors wirklichen Genuß bereiten. Auch unsere Jugend, namentlich das erwachsene Mädchen, wird die Feinheit der Schilderungen und die gemütvolle Zeichnung der Charaktere zu würdigen wissen.“

Das Hauptwerk von Alexander W. Kinglake, dessen Todesjahr (1891: geboren 1809) der Herausgeber nicht angibt, ist „The Invasion of the Crimea“ (8 Bände, 1863—1887); in der Tauchnitz Edition 14 Bände). Einen Auszug daraus *The Siege of Sebastopol from November 1854 to April* 1855 veröffentlicht Budde-Hannover als Schulausgabe. Kinglakes bändereiches Geschichtswerk, eines der umfangreichsten des 19. Jahrhunderts, ist eine Tendenzschrift. Es ist unternommen worden auf direktes Ansuchen der Lady Raglan, mit der ausgesprochenen Weisung, mit Hilfe der Aufzeichnungen ihres Gemahls, des Oberbefehlshabers der englischen Truppen, die militärischen Eigenschaften Lord Raglans hervorzukehren und in der gewünschten Weise zu beleuchten. Bekannt ist, wie infolge der scharfen

Kritik, die Kinglake an Napoleon III. übte, das Werk in Frankreich bis 1870 verboten war. Die von Budde ausgewählten Abschnitte enthalten viele militärische Fachausdrücke. Gehört Kinglake zu den großen englischen Geschichtsschreibern? Ich weiß es nicht.

Die reizende Weihnachtserzählung *A Christmas Carol* (1843) von Charles Dickens (1812—1870) liegt in drei Schulausgaben vor. Röttgers-Berlin hat in der zweiten Auflage seiner zierlichen Ausgabe (1907; erste 1895) die Anmerkungen anders geordnet, berichtigt und ergänzt. Kürzer in den Anmerkungen und der Einleitung, dabei aber mit einem Wörterverzeichnis versehen ist die von Gasner besorgte Neuausgabe (München 1908). Auch die Ausgabe von Hillenkamp mit Anmerkungen zum Schulgebrauch versehen, hat ein umfangreiches Wörterverzeichnis (86 Seiten).

Einen Auszug aus den *Sketches* veröffentlicht Louis Hamilton (1907). Es sind folgende zehn: Mr. Minns and his Cousin — Our Next-Door Neighbour — The Streets-Morning — The Streets-Night — Early Coaches — Omnibuses — A Christmas Dinner — The New Year — The Hospital Patient — Horatio Sparkins.

Aus dem in der Schweiz verfaßten Roman „Dombey and Son" von Dickens veröffentlicht Klapperich einen *Paul Dombey* betitelten Auszug, welcher die rührende Geschichte von dem jungen Paul Dombey schildert. Der üblichen Einleitung (in englischer Sprache) und den deutsch geschriebenen Anmerkungen ist eine „principal incidents" benannte Inhaltsangabe der einzelnen Kapitel beigegeben.

Die *Tale of two Cities* (1859), einen der besten historischen Romane von Dickens und sicherlich von hohem literarisch-künstlerischen Werte, hat Herrmann stark beschnitten und als Schulausgabe ediert. Gute Anmerkungen.

Das *admirable little book on Self-Help* (1859) von Samuel Smiles (1812 bis 1904) bezweckt die Ausbildung der heranwachsenden Jugend zu tatkräftigen, willensstarken und arbeitslustigen Menschen und zu ganzen Persönlichkeiten, zu Menschen, die alles aus sich selbst werden wollen, ihr Vertrauen auf sich selbst setzen und nicht Hilfe von anderer Seite, sei es vom Staate, der Gemeinde, von einflußreichen Gönnern oder sonst irgendwoher erwarten. Rodens sorgsam kommentierte handliche Bearbeitung wird manchem willkommen sein. Seinem Inhalte nach gehört das Buch in jede Schülerbibliothek.

Silas Marner, the Weaver of Raveloe (1861), von Mary Ann Cross, geborenen Evans (1819—1880), oder mit Schriftstellernamen George Eliot, hat Friederike Hildebrandt (Wilmersdorf-Berlin) in verkürzter Form *for the use of schools* ediert. Die Introduktion enthält den üblichen Sketch of the Authors Life.

Von der 1903 erschienenen Ausgabe von *Westword Ho* (1835) von Charles Kingsley (1819—1875) hat Ellinger-Wien 1906 einen zweiten Abdruck veröffentlicht.

Die Schlacht bei Hastings und die Folgen von Harolds Tode, einen Auszug nicht aus Freemanns (1823—1892) History of the Norman Conquest (1867—1879), sondern aus einer 1880 erschienenen kurzen Bearbeitung desselben Themas hat *Fritz* Meyer-Lübeck zu einer gut kommentierten Schulausgabe (1905) verarbeitet.

Cola Monti, die reizende Jugenderzählung, in welcher die Verfasserin, Mrs. Craik (1826—1887), geborene Dinah Maria Mulock (bekannter noch als „author of John Halifax, Gentleman") uns die Entwickelung des Helden vom Knaben zum jungen Künstler mit all seinen inneren Kämpfen schildert, war von Wiemann-Eilenburg „mit einem Verzeichnis der Redensarten und Anmerkungen" herausgegeben worden. Eine neue Auflage (die 5.) hat Fritz Müller-Berlin besorgt.

Aus den Werken des Historikers Samuel Rawson Gardiner (1829 bis 1902) liegen vier Schulausgaben vor. *Cromwell and William III.*, ein Auszug aus den Historical Biographies, ist in sorgsamer Bearbeitung mit Einleitung und Anmerkungen von Schoppe-Paderborn herausgegeben worden. Acht Abbildungen und eine Karte erhöhen die Brauchbarkeit des Bändchens (1907). Die Outline of English History (1881) hat Adolf Schmidt-Berlin den Stoff zu zwei Schulausgaben (1907) geliefert: 1. *England in former Times: B. C. 55—1066, 1485—1603*, — 2. *Modern History from 1837 to the 20. Century*. Die diesen Bändchen beigegebenen Anmerkungen sind kurz gefaßt (1899). Desselben Geschichtsschreibers Biographie *Oliver Cromwells 1899* hat in stark gekürzter Fassung Greef-Linden-Hannover für den Schulgebrauch herausgegeben (1907). Einleitung und Kommentar sind zweckentsprechend.

St. Winifreds (1865) von Frederic W. Farrar (1831—1903) ist eine Schulgeschichte, eine Art Gegenstück zu Tom Browns Schooldays (1857) von Thomas Hughes (1822—1896). Tom Brown ist das Werk eines Realisten; der Verfasser von St. Winifreds or The World of School ist ein Idealist. Tom Browns Schooldays spielen in Rugby; St. Winifreds führt uns in die idyllische Abgeschiedenheit von Castleton am Strande des Meeres auf der Insel Man. Die von Ackermann-Nürnberg im Auszuge für den Schulgebrauch herausgegebene stark gekürzte Ausgabe des herrlichen, in England von alt und jung geschätzten und viel gelesenen Buches eignet sich gut für die Privatlektüre. Eine Übersetzung sollte in jeder Schülerbibliothek sein.

George A. Henty (1832—1902) war Journalist, Kriegsberichterstatter und äußerst fruchtbarer Jugendschriftsteller. „Es dürfte kaum eine wichtige Epoche der englischen Geschichte geben, die in ihm nicht ihren Darsteller gefunden hätte." Die Zahl seiner Geschichtserzählungen für die englische reifere Jugend übersteigt ein halbes Hundert. „Spannender Inhalt und leichte, faßliche Sprache" werden seinen Schriften nachgerühmt. Auf mich üben sie (ich weiß nicht weshalb) diesen Reiz nicht aus. Doch auch Opitz und Strohmeyer, die Verfasser zweier stark gekürzter Schul-

ausgaben aus Hentys Werken (With Clive in India, 1907, und Both Sides the Border: a Tale of Hotspur and Glendower, 1908) erkennen Henty die Vorzüge packender Darstellung zu.

Ähnlich wie mit Henty geht es mir mit dem vielgerühmten Schriftsteller, der unter dem Namen Ascott R. Hope zahlreiche Jugendschriften hat erschienen lassen. Klapperich, der Herausgeber des Bändchens (1809) *Adventures in England*, eines Auszuges aus Hopes Album of Adventures, sagt in der Einleitung (Seite VI): „Ascott R. Hope ist ein angenehmer Erzähler, welcher es versteht, die Aufmerksamkeit des Lesers von Anfang bis zu Ende zu fesseln. Seine Sprache ist anmutig, ungezwungen und reich an idiomatischen Wendungen. Daher sind auch seine Schriften in hohem Grade zur Einführung in die Umgangssprache des gebildeten Engländers geeignet.“ Die von Klapperich Seite 99 zu 1, 29 gebrachte Anmerkung: „cockney, entstanden aus cocken-ey = cock's egg, bezeichnet ein Londoner Stadtkind“ ist, glaube ich, in dieser kurzen Fassung für Schüler nicht verständlich genug. Wie ein kleines mißratenes Ei, das der Volksaberglaube als vom Hahn, nicht von der Henne herrührend auffaßte, ein minderwertiges Ei darstellt, so bezeichnet auch der kräftig-stämmige englische Provinziale das schwächliche, in den Augen des Provinzialen verkümmerte Londoner Stadtkind als ein minderwertiges „Hahnenei“, nicht als ein vollwertiges Hühnerei.

„Könnte man nicht sagen“, schreibt Sir Walter Besant in seiner Eulogy of Richard Jefferies, „daß niemals vorher jemand so über die Natur gesprochen hat, wie dieser Mann spricht? Er hat in Feld und Hecke neue Farben hineingetragen; er hat sie mit einer Schönheit bekleidet, die wir da niemals zu finden glaubten ...“ Sturm hat *The life of the Fields by Richard Jefferies* (1848—1881) in Auszügen zum Schulgebrauch herausgegeben. Daß er so den unglücklichen prose-poet of rural England uns zugänglich gemacht hat, werden ihm viele danken.

c) Schriftsteller des 19. und 20. Jahrhunderts, die Lebenden:

Ich bespreche zunächst die Frauen. Von ihnen präsentieren sich ohne Geburtsjahr Frances Webster, Agnes Giberne, die von ihrem Herausgeber als in großer Frömmigkeit erzogen geschilderte Verfasserin von Tip Cat, und Evelyn Sharp, während Mrs. Burnett, geborene Frances Hodgson und Miss Beatrice Harraden genau so wie ihre männlichen Berufsgenossen ihre Geburtsjahre (1849 und 1864) zaglos bekannt geben.

Frances Webster's *Island Realm* or *Günter's Wanderyear* (1906) verliert an Reiz durch den Umstand, daß wir weder über die Verfasserin noch über den Herausgeber („with introduction and notes by R. W. Reynolds, M. A.) etwas erfahren. Günter ist ein deutscher Schulknabe, der aus Gesundheitsrücksichten, dann auch um die Sprache zu lernen, auf ein Jahr nach England geschickt wird. „My cough seems not to have survived the sea-voyage, for when I landed at Harwich, it had disappeared and has

not since shown itself again. So our old doctor was once more right when he bluntly prescribed: A year's holiday, a short sea-voyage and change of air. He can learn languages; off with him to England.“ In England trifft er Verwandte, Bekannte. Er tritt in eine der großen englischen Schulen ein, erwirbt sich Freunde, erhält Einladungen nach London, aufs Land, sieht Land und Leute, viele der England eigentümlichen Einrichtungen und Sehenswürdigkeiten; und seine Erlebnisse, in den Rahmen einer spannenden, von vielen Briefen unterbrochenen, in flottem leichten Englisch geschriebenen Erzählung, bilden den Inhalt des „Island Realm“. Günter erscheint uns als ein braver, lieber Junge, zuweilen etwas altklug und frühreif, wie sich dies jedoch nicht selten bei Kindern zeigt, die plötzlich in eine ganz neue Umgebung versetzt werden. Ein sehr gutes Buch für die Schülerbibliotheken.

The Mighty Deep and what we know of it von Agnes Giberne ist eine volkstümliche und spannend geschilderte Darstellung des Lebens von Pflanzen und Tieren im Meere und der geologischen und meteorologischen Einflüsse der See. Auch berühmte Seefahrer finden Erwähnung, Bartholomeo Diaz, Vasco de Gama, Christoph Columbus u. a. m. bis zu der für die Erforschung des Lebens in der Tiefe so wichtigen Challenger Expedition (1872—76). Die von Sturm besorgte, mit deutschen Anmerkungen und einem Wörterbuche versehene Schulausgabe (1906) bringt nur Auszüge aus dem vollständigen Werke. Elf Abbildungen veranschaulichen den Inhalt des Textes. Das Buch eignet sich gut zur Privatlektüre.

Tip Cat ist ein alter scheinbar menschenscheuer Junggeselle. Er nimmt sich Dicks, eines in Oxford studierenden jungen Mannes, und dessen Schwestern an, die sich plötzlich beim Tode ihres Vaters infolge des wegen eines Formfehlers ungültigen Testaments jeglicher Subsistenzmittel beraubt sehen. Wir lernen englische Lebens- und Familienverhältnisse in London, in einer Provinzialstadt, auf dem Lande, im Seebad und auf der Universität kennen. Hat die einfache Erzählung auch keinen literarischen Wert, so empfiehlt sie sich ihrer Anmut wegen doch für die Privatlektüre und die Schülerbibliothek.

Für die Schülerbibliothek geeignet ist auch *The Other Boy* von Evelyn Sharp. Miss Sharp ist die Verfasserin zahlreicher das muntere Kindesleben schildernden Jugenderzählungen, Mitarbeiterin an „The Girls' own Paper“. Die vorliegende, mit Anmerkungen und Wörterbuch versehene Schulausgabe (ohne Jahr) enthält „The Other Boy“ nur im Auszuge.

Frau Burnetts *Little Lord Fauntleroy* ist in einer Reihe von Schulausgaben vorhanden. Die bei Perthes erschienene hat 1906 eine zweite Auflage erlebt, in welcher einige Versehen beseitigt sind. Die Ausgabe liegt in doppelter Gestalt vor, die eine mit deutschem, die andere mit englisch geschriebenem Kommentar.

Sara Crewe ist ein Seitenstück zum Little Lord Fauntleroy. „Während Frances Hodgson Burnett in dem kleinen Lord einen Knaben idealisiert,

der das Herz auf der rechten Stelle hat und durch seine drollige Ritterlichkeit sich jedermann zum Freunde macht, zeigt sie uns in Sara Crewe ein Mädchen, das sich durch die härtesten Schicksalschläge nicht entmutigen läßt, sondern sich in ihrer Verlassenheit durch einen starken Willen und eine immer rege, optimistische Phantasie eine innere Welt schafft, in der sie zufrieden lebt und sich über alle Widerwärtigkeiten ihres äußeren Lebens hinwegsetzt." Das gut kommentierte, in erster Linie für Mädchen bestimmte Bändchen dürfte auch in der Schülerbibliothek einer Knabenschule am Platze sein; trotz der Puppe Emily, mit der Sara Zwiegespräche pflegt, wird mancher Knabe sich von der Anmut der Erzählung angezogen fühlen.

Miss Beatrice Harraden hat außer der feinsinnigen Erzählung „Ships that pass in the Night" (1893), durch die sie sich einen Namen gemacht hat, noch andere kürzere, fein ausgeführte Erzählungen verfaßt. Eine von ihnen *Things will take a turn* hat Fräulein Kundt - Berlin für den Schulgebrauch bearbeitet. An literarisch-künstlerischem Werte steht die Erzählung hinter den Ships that pass in the Night erheblich zurück; doch eignet sie sich immerhin vortrefflich zur Privatlektüre der Mädchen.

Unter den Männern eröffnet als ältester der noch lebenden Autoren William Hunt die Reihe. Der Rev. Dr. William Hunt, geboren 1842, war zuerst Pfarrer und Kirchenschriftsteller, um sich schließlich der Geschichtsschreibung hinzugeben. Der zehnte Band seiner in Gemeinschaft mit R. L. Poole verfaßten zwölfbändigen *Political History of England* beschreibt die Zeit von dem Regierungsantritt Georgs III. bis zum Ende von Pitts erster Amtsverwaltung (1760—1801). Auszüge hieraus, welche den großen amerikanischen Freiheitskrieg (1775—1783) und seine Vorgeschichte behandeln, hat Weber - Essen zu einem möglichst zusammenhängenden Texte zusammengestellt und in sorgfältig kommentierter Schulausgabe (1908) herausgegeben.

Daß die *Three Men in a boat to say nothing of the dog* von Jerome K. Jerome (geb. 1861) ein ganzes Semester oder Vierteljahr hindurch als Schullektüre verwandt werden, halte ich für eine Zeitvergeudung und grobe Verirrung. Solch heiteren Ulk goutiert wohl der englische Knabe, der die lustige Geschichte in ein paar Stunden verschlingt; auch in der deutschen Schule wirken Kalauer, Humor und Ulk, von Zeit zu Zeit in den Ernst des Unterrichts eingestreut, zuweilen wie eine Erfrischung; aber für deutsche Knaben, denen man nur zu oft das eigentlich Witzreiche des Ausdrucks erst mühevoll erklären muß und die ihn auch dann oft nur halb kapieren, wirkt eine derartig seichte Lektüre Monate hindurch durchgekaut schließlich wie albernes Zeug. Vgl. hierzu Jb. (XX Jahrgang 1905) 1906, IX, 113. Die von Schmitz - Aachen (1900) bearbeitete Schulausgabe hat 1907 die dritte Auflage erreicht.

C. A. Witchell, geboren 1862, ist Tierschutzfreund und Naturforscher. Das Leben der Vögel, der Kriech- und Kerbetiere, wie der Verfasser es sieht, wenn er das ganze Jahr hindurch Monat für Monat Flur und Wald

durchstreift, bildet den Inhalt der von Strohmeyer - Berlin aus Witchells größerem Buche *Nature's Story of the Year* ausgezogenen Abschnitte. Für Schülerbibliotheken nicht ungeeignet.

Die englische Landeskunde in systematischer Darstellung, von J. Nelson Fraser, jenem ausgezeichneten Schulmanne aus Indien, dessen Besuch in Deutschland so angenehme Erinnerungen zurückgelassen hat, mag für indische Studenten, denen England immerhin näher liegt als uns, vielleicht von Interesse sein. Auch uns Erwachsene wird die klare durchsichtige Darstellung interessieren; ob aber unsere deutschen Schulknaben in gleicher Weise angezogen werden von der im Stile einer Abhandlung verfaßten Schrift, scheint mir fraglich. Sicherlich aber können wir alle aus dem von Badke - Stralsund für deutsche Schulen (1907) bearbeiteten Buche *England* viel lernen.

Amerikanische Autoren. Washington Irving (1783—1859) hat trotz der altertümlichen Sprache noch immer nicht seine Anziehungskraft eingebüßt. Den ersten Teil des *Sketchbook* (1819—1820) hat Roedel-Döbeln für die Velhagen und Klasingsche Sammlung neu bearbeitet. Die mit guter Einleitung und guten Erklärungen ausgestattete Ausgabe ist empfehlenswert.

Nur eine Auslese aus dem *Sketch Book* gibt Nuck. Die Ausgabe enthält eine englisch geschriebene Einleitung, und eine „list of the words not found in dictionaries"; sonst aber keine Erklärungen.

Von *Irvings Life of Columbus* (1827) liegt Schriddes Ausgabe in dritter Auflage (1907) vor. In dieser ist der Text etwas gekürzt; die Anmerkungen sind sämtlich, nach der Zahl der Seiten und Zeilen geordnet, dem Texte als besonderes Heft beigegeben.

Aus den beiden Reisebüchern von Longfellow (1807—1882), Outre-Mer (1835) und Hyperion (1839) teilt Kratz Auszüge mit, die er unter dem Titel *Sketches* als Schulausgabe bearbeitet hat (1906). Die beigegebenen „Anmerkungen" sind nur selten Erklärungen, sondern meistens Vokabelhilfen, was mir immerhin noch praktischer erscheint als die Beigabe eines Sonderwörterbuches.

Umfangreicher ist die von Johanna Bube edierte Auswahl (1906). Da sie Abschnitte aus zwölf verschiedenen Werken Longfellows enthält, in Prosa und Poesie, so kann die Auswahl als gute Einführung in das Verständnis Longfellows empfohlen werden.

4. Auswahlen von Lesestücken aus verschiedenen Autoren, Chrestomathien, Lesebücher.

Wershovens *English History*, eine Auswahl von 24 Lesestücken, die etwa 18—20 verschiedenen Autoren entnommen sind, ist (1907) in dritter unveränderter Auflage erschienen.

The Heroes of English History ist eine Auswahl von Lesestücken aus den Werken von Eduard Angerton, Freeman, J. R. Green, Henry Hallam u. a. Da der zur Darstellung gebrachte Zeitabschnitt mit dem Jahre 1272 schließt, ist es fraglich, ob für eine so weit zurückliegende Geschichtsperiode die deutsche Schule Zeit genug übrig hat. Den englischen Knaben interessiert natürlich Edmund Ironside, der sieben Monate lang — 23. April bis 30. Nov. 1016 — König von England war, wie der deutsche Knabe sich erfreut an den einzelnen Hohenzollern-Markgrafen; haben sie doch alle eine Bedeutung für die Entwickelung Brandenburg-Preußens. Aber würde man einem englischen Jungen, der deutsch lernt, zumuten wollen, um sich auch einige Kenntnisse von der Geschichte Deutschlands zu erwerben, sich mit dem Kurfürsten Friedrich II., mit Albrecht Achill, mit Joachim Hektor, mit Johann Sigismund zu beschäftigen? Lindenstead macht kleine Änderungen am Text, er stutzt ihn etwas zurecht; und dagegen ist gar nichts einzuwenden. Warum läßt er aber 4, 2 die fehlerhafte Form Witan Gemot? Offenbar hat er diesen Fehler gar nicht gemerkt, denn Seite 79 erklärt er den Ausdruck. Jedes bessere englische Wörterbuch, nicht bloß der große Webster, sondern ganz kleine, wie Stormonth, Annandale hätten ihn über die richtige Form (Witena gemot) belehrt. In ein Schulbuch gehört nichts Falsches; wird der Ausdruck überhaupt gegeben (man könnte ihn dem deutschen Schüler auch ganz gut erlassen), dann darf er nur in der richtigen Form auftreten.

Das von der englisch-schottischen Verlagsfirma Chambers edierte, unter dem Namen *Chambers's English History from the earliest to the present time* bekannte, leitfadenartige Geschichtslesebuch, über dessen Ungeeeignetheit für deutsche Schulen ich mich bei Rein, Deutsche Schulerziehung (München 1907) II, 398 ausgesprochen habe, liegt in zwei deutschen Bearbeitungen vor, in der von Dubislav und Boek (10. Auflage, 1907) und in der von A. v. Roden (2. Auflage, 1905).

Eine englische Neubearbeitung der alten *Chambers's English History* liegt der von Klapperich besorgten Bearbeitung zugrunde. 14 Abbildungen, 5 Nebenkarten und 1 Hauptkarte veranschaulichen den Text, der mit der breiten Vollständigkeit des Geschichtsleitfadens einen König nach dem anderen vorführt.

41 Jahre der amerikanischen Geschichte (1860—1901) schildert das *From Lincoln to Mac Kinley* benannte Bändchen (1906). Der Text, zum größten Teile dem Werke von Edward Channing „A Student's History of the United States" entnommen, entlehnt einzelne Abschnitte auch aus Draper's History of the American Civil War und der Encyclopaedia Britannica. Edward Channing ist Amerikaner, geboren 1856, lebt in Cambridge, Massachussetts. Wird das Bändchen, das so vielfach die amerikanischen Parteiverhältnisse und ihre Wahlpolitik berührt, sich für unsere deutschen Schulen eignen? Für den Lehrer ist die getroffene Auswahl sicherlich sehr interessant.

Das von Sturmfels edierte, *Lives of eminent Explorers and Inventors* genannte Bändchen (1907) ist eine Zusammenstellung aus verschiedenen Autoren, aus Yates, Synge, Gregory, Cochrane, Samuel Smiles u. a. Zur Darstellung gelangen Walther Raleigh (1552—1618), Seite 1—28; Captain Cook (1728—1779), Seite 29—55; David Livingstone (1813—1874), Seite 56 bis 92; Stanley on the Congo (1874—1877), Seite 93—114; Nordenskjöld's Discovery of the North-East Passage (1878—1879), Seite 115—124; Böttger, The Inventor of Hard Porcelain (1685—1719), Seite 125—132; James Watt (1736—1819), Seite 133—142; Richard Arkwright (1732—1792), Seite 143 bis 149; George Stephenson (1781—1848), Seite 150—158; Frederick Koenig, Inventor of the Steam-printing engine (1774—1833), Seite 159—173; James Nasmyt (1808—1890), Seite 174—186. Es sind also auch Nichtengländer in dem Bändchen vertreten.

Außerhalb Englands führt uns der Inhalt des von Wershoven *Modern Explorers* benannten Lesebuches. Die sieben in ihm enthaltenen Stücke, welche sechs verschiedenen Autoren entnommen sind, behandeln: Livingstone — Early Arctic Explorers — Sir John Franklin — Fridtjof Nansen — Ascent of Mont Blanc by Saussure — Accident on the Piz Morteratsch — First Ascent of the Matterhorn. 121 Seiten Text, dem sich deutsch geschriebene Anmerkungen anschließen.

Das Märchen Jack and the Bean-Stalk, zwei Erzählungen von Nathaniel Hawthorne (Pegasus, the Winged Horse und Midas, the king with the Golden Touch) und eine von W. Whitehead (The Skater and the Wolves) bilden den Inhalt des von G. Höft mit kurzen Anmerkungen herausgegebenen Bändchens *Four Tales for the Young.* Geeignet für Schülerbibliotheken.

Sieben kurze Erzählungen aus sechs amerikanischen Schriftstellern (aus E. A. Poe, L. P. Hale, F. R. Stockton, Bret Harte, Mark Twain, Nathaniel Hawthorne) hat Fritz Meyer-Lübeck in einer empfehlenswerten Schulausgabe bearbeitet (*Tales and Stories*, 1908), die sich gut für Schülerbibliotheken eignet.

A Christmas Posy nennt Johanna Bube ihre Zusammenstellung kurzer Erzählungen, die alle die Weihnachtszeit in England oder Amerika zum Inhalt haben. Die neun Erzählungen sind verschiedenen Schriftstellern und Schriftstellerinnen aus Amerika und England entnommen. Eine (the Summer Christmas) hat den Holländer Joost Marius Willem van der Poorten-Schwartz zum Verfasser, der in seinen englischen Schriften den Verfassernamen Maarten Maartens angenommen hat.

Die Gattung der „Short Story" zeigt das von Opitz unter dem Namen *Collection of Tales and Sketches* (1906) zusammengestellte Bändchen, welches sieben „kurze Geschichten" aus der Feder von sieben verschiedenen Schriftstellern und Schriftstellerinnen aus England und Amerika enthält.

Eine literarische Chrestomathie, eine gute Auswahl von Lesestücken aus den besten Prosaschriftstellern von 1478 bis 1900 hat Aronstein unter dem Titel *English Prose Selections* (1907) zusammengestellt. 14 Illustra-

tionen zieren das Buch, dem sorgsam gearbeitete Anmerkungen in besonderem Bändchen beigegeben sind.

Für Handelsschulen geeignet ist das von Saenger-Berlin zusammengestellte *Commercial Reading Book* (1908). Die verschiedenen Lesestücke berühren folgende acht, alle das Leben und Treiben der Handelswelt veranschaulichende Kapitel: The Money Market — Banking and Financial Notes — Home Markets — Mining Topics — Business Notes — Miscellaneous — Meetings — Public Companies.

Wer von uns Lehrern des Englischen versteht eigentlich eine größere englische Zeitung so ganz genau mit all ihrem verschiedenartigen Inhalt? In dieser Beziehung können wir immer noch aus einem vor Jahren erschienenen Buche lernen, das eine einzige Nummer der Times von Anfang bis zu Ende abdruckte und in allen Einzelheiten erläuterte. Nicht minder wertvoll und jeder Lehrerbibliothek zu empfehlen ist der von L. Hamilton zusammengestellte und ausgezeichnet kommentierte *English Newspaper Reader* (1908). Die sachlich geordneten, verschiedenen englischen Zeitungen entnommenen Ausschnitte bieten eine vortreffliche Einführung in die Kenntnis von Land und Leuten und in die heutige Sprache. Wer das Buch vor einer Reise nach England durcharbeitet, wird sich in ausgezeichneter Weise orientiert fühlen über so manche, ihn sonst so seltsam und so ganz fremd in England berührende Verhältnisse, die dem Ideenkreis der Engländer so nahe liegen.

Für Handelsschulen geeignete Lesestücke aus neun verschiedenen Autoren bietet das von Haaster bearbeitete Buch *On English Trade* (1906).

5. Gedichtsammlungen.

Nach ähnlichen Grundsätzen, zu denen Steinmüller sich im Vorwort der dritten Auflage seiner französischen Gedichtsammlung bekennt, hat er (1908) eine englische Auswahl erscheinen lassen. Es sind alles gute, alte Bekannte, denen wir da begegnen. Von den lebenden Dichtern treffen wir nur Kipling, den Dichter des deutschfresserischen Jingotums, den ich, wie ich dies in diesen Jahresberichten mehrfach bereits hervorgehoben habe, nicht der Ehre für würdig erachte, in der deutschen Schule als Muster zu glänzen. Das Gedicht steht leider auch in Aronsteins Sammlung. Steinmüller bringt in seiner Gedichtsammlung auch Proverbs und Quotations. Unter die Proverbs hat sich verirrt „Sweet is pleasure after pain“. Dieser Ausspruch Drydens ist in England sehr bekannt und zugleich die ganze Stelle des Drydenschen Gedichtes noch so lebendig, daß von einem Sprichwort keine Rede sein kann. Unter den Quotations — es sind ihrer 15 — fällt auf: I would it were bedtime, Hal, and all well. Humorvoll, sicherlich! Aber wäre in einer Sammlung, die nur 15 Quotations bringt, wirklich kein inhaltsvolleres zu finden gewesen?

Kiplings Recessional bringt auch Johanna Bube. Ihre *English Poetry for German Schools* (1907) zerfällt in drei Teile. Die Auswahl beruht auf selbständiger Forschung, wenigstens enthält sie viele Gedichte, die man nicht auch in jeder anderen in Deutschland erschienenen Sammlung findet. Sie ist moderner als Steinmüller, und berücksichtigt in umfangreichem Maße den literarhistorischen Gesichtspunkt. Teil I enthält 60, II 86 und III 104 Gedichte. Um den Lernenden einen Einblick in den Werdegang der englischen Poesie zu gewähren, ist der Stoff in den letzten beiden Bändchen chronologisch geordnet. Es ist der Zweck des ganzen Werkchens, sagt die Verfasserin, die Lernenden in die reiche englische Literatur einzuführen. Sicherlich läßt sich eine Einführung an der Hand der vortrefflichen drei Bändchen gut erreichen. Mehrere der Gedichte der allerneusten Dichter dürften sich nicht sehr langlebig erweisen.

Nicht so reichhaltig wie Johanna Bubes English Poetry, aber mehr noch als diese und mehr wohl als irgendeine andere in Deutschland erschienene Sammlung den literarhistorischen Gesichtspunkt hervorkehrend ist die von Aronstein-Myslowitz unter dem Titel *Selections from English Poetry* veröffentlichte Auswahl. Zu dem umfangreichen Bande (von 306 Seiten) bringt ein besonders erschienenes Ergänzungsheft von (130+64 =) 194 Seiten Kommentar, Verslehre, Übersetzungen und Wörterbuch.

6. Literaturgeschichtliches.

Penners im Jahre 1900 erschienene, praktisch angelegte *History of English Literature* ist 1908 in zweiter Auflage erschienen, die überall die sorgsam nachbessernde Hand des Verfassers erkennen läßt.

Thomas Carlyle (1795—1881) und *John Ruskin* (1819—1900) sind zwei Führer des Volkes, auf den Höhen der Menschheit wandelnd. Sie bilden ein edles Freundespaar, zu vergleichen mit dem deutschen Freundespaar Schiller und Goethe. Ihre Beziehungen hat Reinhold Besser-Dresden in einer vortrefflichen Studie des näheren erörtert. Er spricht zunächst von der Anbahnung des persönlichen Verhältnisses von Ruskin zu Carlyle (1834—1850) und behandelt dann das erste Jahrzehnt ihrer persönlichen Bekanntschaft (1850—1860). Der dritte Abschnitt zeigt uns das Zusammenwirken der beiden Freunde (1860—1870), das Schlußkapitel schildet die beiden Freunde in ihren letzten Lebensjahren. Die mit Liebe und Wärme geschriebene Abhandlung (34 Seiten) verdient beste Beachtung.

7. Wörterbücher, Vokabularien, Gesprächsbücher.

Von der elften Auflage von Schröers *Neubearbeitung des alten Grieb* ist ein zweiter Abdruck (1907) erschienen. Ich mache von neuem auf dieses ganz ausgezeichnete Wörterbuch aufmerksam, eines der allerbesten Schulwörterbücher, das wir in Deutschland besitzen. Da der erste Abdruck der elften Auflage bereits 1901 erschienen ist, macht unsere rasch lebende Zeit

eine Nachbesserung dringend nötig; hoffentlich bringt sie uns die zwölfte Auflage. Die Aussprachebezeichnung ist phonetisch; von allen in deutschen Schulwörterbüchern üblichen Transkriptionen nähert die Schröersche sich am meisten der Laut-Umschrift des von Bradley, Craigie und Murray herausgegebenen Oxford English Dictionary, des größten lexikographischen Wörterbuches der Welt, das zugleich für die ganze englische Welt das Standard Dictionary der englischen Sprache ist.

Cassell's German Dictionary war, so verbreitet und beliebt es auch bis jetzt noch war, längst veraltet. Die neue von Karl Breul in Cambridge besorgte Umarbeitung, die tatsächlich einem ganz neuen Wörterbuche gleicht, hat es auf einmal wieder in die vorderste Reihe gerückt. Es ist ein ganz modernes Buch, durchaus zuverlässig und ganz besonders reich an phraseologischen Wendungen. Es berücksichtigt namentlich die Redewendungen der neueren deutschen Romane, wo der alte Cassell den englischen Lehrer bekanntlich sehr oft in Stich läßt.

Stormonthsche Aussprachebezeichnung hat das in der 31. Auflage von C. Stoffel neubearbeitete *Wörterbuch von James*. Es ist ein gewissenhaft gearbeitetes Buch (40. Auflage 1907), bedarf aber dringend einer neuen Nachbesserung, neuere Ausdrücke wie mantle Gasglühlichtstrumpf, sweater Wollwams, pneumatic Luftreifen am Fahrrad fehlen ihm; auch Zahnradbahn, Seilbahn u. a. m. Auch die Orthographie von Wörtern wie That, thun, Thee, Thal, Thor, Thür usw. ist nicht mehr zeitgemäß. Allerdings sind die deutsch-englischen Wörterbücher, besonders solche, die viel von Engländern benutzt werden, in der üblen Lage, dem Umstande Rechnung tragen zu müssen, daß noch viele englische Schulbücher und auch viele der neueren (wenn auch nicht der allerneuesten) Romane in der alten Orthographie erschienen sind. In der 41. Auflage (1908), die von Leon Kellner, also einer Autorität in der Lexikographie, durchgesehen ist, erscheinen nun diese Wörter alle doppelt, z. B. Thür siehe Tür usw.

Das *Pultwörterbuch* von J. S. S. Rothwell, das in vierter „vermehrter und vielfach verbesserter“ Auflage erschienen ist (1907), hat auf dem Titelblatte die Bemerkung „The pronunciation phonetically indicated“. Was sich nicht alles phonetisch nennt? Rothwells Aussprachebezeichnung, die mit deutschen Buchstaben erfolgt, ist überaus primitiv: done „getan“ hat als Aussprachebezeichnung: donn, dun „schwarzbraun“ = don; die Aussprache von news „Neuigkeit“ wird mit njuhz, die von natured mit nehtjerd, die von naturalist mit natrjl-ist bezeichnet.

Die 1907 erschienene zweite Auflage von Wingeraths *Short English Vocabulary* ist ein nahezu unveränderter Abdruck der ersten (1895).

Nach denselben Grundsätzen verfaßt wie die entsprechenden französischen Vokabularien der Goerlichschen Sammlung erschienen die von Wallenfels bearbeiteten englischen Bändchen *Die Wohnung* und *Der Bauernhof*.

Vier Hölzelbilder hat Hedley englisch bearbeitet, die Wohnung, den

Garten, den Hausbau, das Berg- und Hüttenwerk. Die beigegebenen Bilder versetzen uns in dem Hafenbilde nach Frankreich, in den drei übrigen in eine deutsche Umgebung, keines nach England.

The Traveller's Companion, nach dem Muster von Karl Ploetz' trefflichem Voyage à Paris gearbeitet, ist einer der besten Sprachführer für Deutsche in England und zugleich ein vorzügliches Handbuch der englischen Umgangssprache. Die achte Auflage (1907) bringt Zusätze und Besserungen, wodurch der Wert des Buches noch erhöht wird. Interessant ist, daß der Verfasser, der Sohn von Karl Ploetz, der jetzt seit mehr als 30 Jahren in England ansässig ist, die englische Aussprache also gut kennt, festhält an der Aussprache des h in der Verbindung wh (where, wheel, white usw.) und daß er die Aussprache des a in Wörtern wie pass nach alter Art unterscheidet vom langen a in calm, arm. Richard Ploetz ist in Oxford erzogen und war lange Lehrer in Harrow School.

In dritter verbesserter Auflage ist das *Gesprächbuch für junge Mädchen* von Helene von Kameke erschienen. Ein gutes Buch!

Violets *English Echo* hat mit der 25. Auflage (1907) eine zeitgemäße Neubearbeitung und eine Vermehrung der Kapitelanzahl von 102 auf 140 erfahren. Auch der Verfasser dieses empfehlenswerten Buches hält fest an der Aussprache des h in der Verbindung wh (white). Das vokalische r in word, dear ist für ihn ebenfalls noch ein deutlich (wenn auch flüchtig) gesprochener (also noch keineswegs verstummter) Laut.

Little English Talks, ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache, von G. Stier ist in zweiter Auflage (1906) erschienen. Es ist eine Art Vokabularium in darstellender Form; sehr empfehlenswert.

Robert Flaxmans *Handbuch der englischen Umgangssprache*, das in elfter Auflage von Philipp Wagner umgearbeitet und vermehrt worden war, ist inzwischen bis zur 13. Auflage (1907) gediehen. Dieses für die Erlernung der englischen Umgangssprache vortrefflich geeignete Hilfsmittel vereinigt Einzelwortlisten mit gut gewählten Gesprächen und anderen nützlichen Beigaben.

Der englische Teil (1907) von *Heckers Wortschatz* ist von Hamann-Berlin bearbeitet worden. Der Name des Bearbeiters bürgt für die Güte des Buches.

Crumps einst so vorzügliches Buch *English as it is spoken* hat ebenfalls eine den Bedürfnissen und den veränderten Verhältnissen der Jetztzeit entsprechende Neubearbeitung (14. Auflage 1908, durch einen Engländer) erfahren. Nach wie vor empfehlenswert. Die dazu besonders erschienene deutsche Übersetzung soll zum Rückübersetzen ins Englische dienen.

8. Synonymik, Stil.

Klöppers *Synonymik und Stilistik* (1907) ist eine nicht bloß Studierenden, sondern auch Lehrern des Englischen zu empfehlende Zusammenstellung. Lehrern wird besonders willkommen sein der zweite Abschnitt

der Stilistik, welcher die Euphonie des Ausdrucks und die Belebung der Rede durch Tropen und Figuren behandelt. Dieser Abschnitt hat folgende Einteilung: A. die Euphonie des Ausdrucks; B. Tropen und Figuren: 1. die Metapher, a) das metaphorische Substantiv, b) das metaphorische Adjektiv, c) das metaphorisch gebrauchte Verb, d) die Metapher als Glied eines mehrfachen Satzes, — 2. die Allegorie, 3. die Synekdoche und die Metonymie, 4. die Antithese, 5. die Aposiopese, 6. die Prolepsis, 7. die Steigerung, 8. die Übergehung (preterition oder pretermission), 9. die Prosopopöe, 10. die rhetorische Frage, 11. die Apostrophe, 12. der Ausruf. 13. die Ironie, 14. die Hyperbel, 15. die Litotes, 16. die Ellipse, 17. der Pleonasmus, 18. das Asyndeton und Polysyndeton, 19. die Wiederholung. 20. die Parenthese. Dieser Abschnitt ist auf 18 Seiten (264—281) behandelt. Lehrer, welche englische Aufsätze zu korrigieren haben, werden in Klöppers Buche manchen willkommenen Fingerzeig finden.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Ackermann, Dr. Richard, St. Winifred's or The World of School, by Frederic W. Farrar. Im Auszuge für den Schulgebrauch . . . mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. München 1907, J. Lindauer. — 93.

Alge, S., et W. Rippmann, Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel. 1ière partie. 9e édition entièrement refondue, avec 4 tableaux. St. Gallen 1905, Fehr (Leipzig, F. Brandstetter). — 2e partie par S. Alge. 9e édition entièrement refondue (1905). — 32.

Anton, R., Konjugationstabelle der englischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Leipzig ohne Jahr, S. Schnurpfeil. — 79.

Appel, Dr. Ludwig, La Fontaine, Fables (Les trois premiers livres) . . München 1907, J. Lindauer. — 35.

Appens, W., Die Ferienkurse in Grenoble jährlich vom 1. Juli bis 31. Oktober. Minden i. W. ohne Jahr, C. Marowsky. — 16.

Aronstein, Dr. Ph., English Prose Selections. Auswahl englischer Prosastücke vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Mit 14 Illustrationen. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. Dazu besonders gebunden: Ergänzungsband. — 99.

— — Selections from English Poetry. Auswahl englischer Dichtungen. Mit 14 Illustrationen. Bielefeld 1905, Velhagen und Klasing. Dazu Ergänzungsband 1906. — 101.

Auer, Hermann, A Table of the Conjugations of the most important irregular French verbs. Arranged according to the laws of derivation, and edited to facilitate the pupil's study of the French language. Stuttgart 1907, W. Kohlhammer. — 50.

— — Tabella della Coniugazione dei più importanti verbi irregolari della lingua francese. Ordinata secondo le regole di derivazione e data per facilitazione e aiuto allo studio dello scollaro. Stuttgart 1907, W. Kohlhammer. — 30.

Badham, W. A., Lord Byron, The Prisoner of Chillon, Selections from Childe Harold, Hebrew Melodies, and Don Juan. With the notes of the Poet and a sketch of his life. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 88.

Badke, Dr. Otto, England by J. Nelson Fraser . . . Berlin 1907, Weidmann; — 97.

Banderet, Paul, und Reinhard, Philipp, Lehrbuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung von Handwerk, Gewerbe, Handel, Industrie. Bern 1907, A. Francke. — 29.

Banderet, Paul, siehe Coursier, Schansenbach.

Banner, Dr. Max, Tabelle der unregelmäßigen Verben des Französischen. Ein Lern- und Nachschlagebuch als Ergänzung zu jeder französischen Grammatik. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1907, C. Jügel (M. Abendroth). — 30.

Barnstorff, E. H., Stoffe zu mündlichen und schriftlichen Übungen im Englischen. 3. Aufl. Flensburg 1908, Aug. Westphalen.

Barrau, Théod. H., Histoire de la Révolution française, siehe Petzold, Pfeffer.

Bastier, Paul, Chrestomathie dramatique: le Gendre de M. Poirier par E. Augier et J. Sandeau, le fils de Giboyer par E. Augier, Le Monde où l'on s'ennuie par E. Pailleron, Cabotins par E. Pailleron .. Extraits reliés par des analyses narratives précédés d'une introduction littéraire et suivis d'un commentaire explicatif .. Berlin 1908, Weidmann. — 52.

Baumgartner, A., The International English Teacher, A First Book of English for German, French, and Italian Schools .. 4th édition, remodelled. Zürich 1903, Orell Füssli. — 77.

Beauchesne, A. de, siehe Mersmann.

Bechtel, A., Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les Tableaux muraux d'Ed. Hoelzel. Édition destinée à l'enseignement primaire supérieure. 3e édition revue et corrigée. Vienne ohne Jahr, Ed. Hoelzel. — 66.

Becker, Dr. Paul, Contes de Coppée. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch ... Dresden 1908, Kühtmann. — 44.

Beckmann, Karl, Französisches Lesebuch für Realschulen und die mittleren Klassen realer Vollanstalten. Mit 3 Übersichtskarten und 31 in den Text gedruckten Abbildungen und Kartenskizzen. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. Dazu besonders gebunden: Ergänzungsband (Anmerkungen, Verslehre, Wörterbuch) mit 8 Kartenskizzen, 1907. — 56.

Bergemann, R., Anleitung zur schnellen und sicheren Erlernung der französischen und englischen Sprache, insbesondere der Vokabeln mit Hilfe der Mnemotechnik. Brake in Oldenburg 1907, Karl Bardewyck. — 13.

Bergmann, Dr. Karl, Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen. Freiburg (Baden) 1906, J. Bielefelds Verlag, — 17.

— — Die Ellipse im Neufranzösischen. Freiburg (Baden) 1908, J. Bielefeld. — 17.

Bernard, Henri, L'Avare, Comédie de Molière 1668. Analyse, Etude et Commentaire .. Berlin 1906, Weidmann. — 37.

Besser, Dr. Reinhold, John Ruskins Beziehungen zu Carlyle. Beigabe zum Jahresbericht des Wettiner Gymnasiums zu Dresden. 1907. No. 674. — 101.

Besson, P., siehe Hecker.

Bestaux, Prof. Eugène, Ernst Wichert, Ein Schritt vom Wege. Lustspiel in vier Aufzügen (1870—1871). Zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische bearbeitet. Dresden 1906, L. Ehlermann. — 33.

Biedermann, Dr. Rudolf, Zur Morphologie des französischen Verbs, speziell der unregelmäßigen Verba. Beilage zum Jahresbericht der 8. Realschule, Berlin 1907, Progr. No. 143. — 13.

Bierbaum, Dr. Jul., Systematische Wiederholungs- und Ergänzungs-Grammatik der Englischen Sprache. Leipzig 1906, Rossberg. — 74.

Bihler, Heinrich, Gesichtspunkte zum Übersetzen aus dem Französischen. Progr.-Beilage des Bertholdsgymnasiums zu Freiburg i. B. 1906, Progr. No. 759. — 11.

Boissonnas, Mme B., siehe Schaefer.

Boek, Paul, siehe Dubislav.

Borel, Eugène, siehe Schanzenbach.

Bornecque, Henri, et Benno Röttgers, Recueil de Morceaux choisis d'auteurs français. Livre de lecture consacré plus spécialement au XIXe siècle et destiné à l'Enseignement inductif de la Littérature française moderne et contemporaine. Berlin 1907, Weidmann; Dazu besonders gebunden Commentaire littéraire. — 55.

— — et Georges Lefèvre, Madame de Maintenon. Extracts relatifs à l'éduction, choisis et annotés ... Berlin 1907, Weidmann. — 41.

Boerner, Otto, siehe Cury.

Boerner, Dr. Otto, Lehrbuch der französischen Sprache. **Ausgabe B, für** höhere Mädchenschulen. III. Teil. 4. Doppel-Aufl. Leipzig 1906, Teubner.— 31.
— — Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B für Mädchenschulen. Teil I. 5. Aufl. 1905. — Teil II. 5. Aufl. 1907. — Teil III. 3. Aufl. 190.. — Teil IV. 2. Aufl. 1907. — Teil V (Syntax). 1907. — 31.
— — Ausgabe C. Oberstufe zum Lesebuch . . . 3. Aufl. 1906. — *II. Abteilung.* 4. Aufl. 1907. — 31.
Boerner-Schmitz, Ausgabe D für preußische Realanstalten. II. Abteilung, Mittelstufe. 2. Aufl. 1907. — 31.
Boerner-Stiehler, Ausgabe G für Gymnasien und Realgymnasien unter Mitwirkung von Prof. Leitritz. 1906. — 31.
Boerner-Dinkler, Ausgabe H für Bürger- und Mittelschulen, unter Mitwirkung von Dr. Hermann Keller. II. Teil. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. 1907. — 31.
Boerner-Pilz-Rosenthal, . . . für preußische Präparandenanstalten und Seminare. I. Teil: 3. Klasse der Präparandenanstalten. 1906. Wörterbuch dazu 1907. — 31.
Boerner-Stefan, . . . für Realschulen und verwandte Lehranstalten. III. Teil. Wien 1906, K. Graeser. — IV. Teil 1906. — 31.
Boerner-Thiergen, Lesebuch der Englischen Sprache. Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. II. Teil. 3. Aufl. 1906. — 77.
Bretschneider, H., Kurzgefaßte Synonymik mit erläuternden Satzbeispielen. 4. Aufl. Leipzig 1906, Renger. — 69.
Breul, Karl, The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers. 3rd edition. Cambridge 1906, University Presss. — 8.
— — M. A. Litt. D (Cambridge), Ph. D (Berlin), Cambridge University Reader in Germanic, A new German and English Dictionary, compiled from the best authorities in both languages. Revised and considerably enlarged. Leipzig, G. A. Gloeckner; XVI, 798 S. — English-German Dictionary. Beide Teile in einem Bande — 102.
Breymann, Dr. Hermann, Französisches Elementarbuch für Realschulen. 11. Aufl. 1905. 12. 1907. — . . . für Gymnasien und Progymnasien. 3. Aufl. 1906. — Französisches Lehr- und Übungsbuch für Realschulen. 8. Aufl. Erster Teil. München 1907, R. Oldenbourg. — II. Teil. 5. Aufl. 1907. — 25.
Brickstocke, W. Osborne and H. Cammartin. L'Eléphant Blanc. London 1905, J. M. Dent & Co.
Brüll, Dr. Hugo, Beiträge zur französischen Etymologie zugleich als Probe eines etymologischen Wörterbuchs (Buchstabe A). Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Krotoschin. 1908 Progr.-No. 215. — 18.
Brunnemann, Anna, La France en Zigzag, Géographie, Histoire, Monuments, Industrie, Administration . . . Mit 20 Abbildungen und einer Karte. Glogau ohne Jahr, C. Flemming; — 54.
Bruno, G., Les Enfants de Marcel, siehe Wüllenweber.
— — Le Tour de la France, siehe Walther.
Bube, Johanna, Longfellow Selections. Für den Schulgebrauch herausgegeben mit einer Einleitung und Anmerkungen in englischer Sprache. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 97.
— — A Christmas Posy, Stories and Sketches of Christmas Time, by Maarten Maartens, Bret Harte, Harding Davis, and other authors. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 99.
— — English Poetry for German Schools. In Three Parts. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt; Part. I, Part. II, Part. III. — 101.
— — Schlüssel zu dem Elementarbuch der englischen Sprache. Stuttgart 1907, A. Bonz & Cie.
Buchner, Georg, siehe Rauschmaier.
Buchner, Dr. Georg, La Veillée de Vincennes et Laurette ou le Cachet rouge par A. de Vigny . . . Mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. München 1906, J. Lindauer. — 42.
Budde, Gerhard, The Siege of Sebastopol from November 1854 to April 1855. From the 12th volume of the Invasion of the Crimea by Alexander William Kinglake. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch . . . mit 2 Karten. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 91.

Budde, Gerhard, Molière, L'Avare, Comédie en cinq actes. Avec une introduction ... Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 37.
Bulwer-Lytton, Money, siehe Krüger, Fritz Mayer.
Burnett, Frances Hodgson, siehe Klatt, Stoeriko.
Byron, siehe Badham, Herrmann.
Carlyle, Thomas, siehe Hamilton.
Carstens, Dr. Broder, Repetitorium der englischen Grammatik. Hamburg 1906, O. Meißner. — 79.
Cassell's New German Dictionary, siehe Breul.
Chailley-Bert, Joseph, siehe Voigt.
Chalamet, A., siehe Pflänzel.
Chambers's History of England, siehe Klapperich, Roden, Dubislav.
Channing, Edward, siehe Péronne.
Charléty, S., Michelet, Jeanne d'Arc, .. annotée en collaboration avec K. Kühn. Leipzig 1907, Teubner; Texte, avec une gravure, un plan d'Orléans, et une carte de la France du Nord, 96 S.; — besonders geheftet: Notes. — 38. 65.
Châteaubriand, Génie du Christianisme, siehe Lotsch.
— — Martyrs, siehe Lotsch.
— — Auszüge aus den Mémoires d'Outre-Tombe, siehe Schlesinger.
Chatelain, Auguste, siehe Sachs, Dr. K.
Cherbuliez, Victor, siehe Fritsche.
Chuquet, Arthur, siehe Wespy.
Clay, H. Alexander, and Oskar Thiergen, Across the Channel. A Guide to England and the English Language. With Plans of London and its Environs, a Map of England and a Table of the Coinage of Great Britain. Über den Kanal. Ein Führer durch England und die englische Sprache ... Leipzig 1907, Haberland.
Colomb, Joséphine, Deux Mères, siehe Sütterlin.
Compayré, Gabriel, siehe Wirtz, E.
Conrad, Hermann, Shakespeare's Macbeth erklärt. Berlin 1907, Weidmann; dazu besonders geheftet: Anmerkungen. — 83.
Coppée, François, siehe Becker, Paul.
Corneille, Le Cid, siehe Montaubric, Lotsch.
Coursier, Eduard, Neues praktisches Taschenwörterbuch Französisch-Deutsch und Deutsch-Französisch. Nach dem Wörterbuch der Akademie und den besten deutschen Autoritäten bearbeitet; enthaltend alle neuen Wörter, die Aussprache der schwierigeren; reichhaltige Verzeichnisse der Personen-, Länder- und Völkernamen und vollständige Tabellen der Konjugationen der unregelmäßigen Zeitwörter. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. 4. Aufl. I. Teil: Französisch-Deutsch, — II. Teil: Deutsch-Französisch. — 64.
— — Kurzgefaßte Konversations-Grammatik der französischen Sprache, enthalt nd nur die allernotwendigsten grammatikalischen Regeln der französischen Sprache. Dargestellt mit Rücksicht auf den täglichen Gebrauch. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. — 31.
— — Petit vocabulaire systématique de la langue française. Sonderausgabe des Wörterverzeichnisses der 27. Auflage des Manuel de la conversation française et allemande desselben Verfassers. Gänzlich neubearbeitet von Professor P. Banderet. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. — 66.
— — Handbuch der französischen Umgangssprache für Franzosen und Deutsche. 30. Aufl ... neu bearbeitet und vermehrt von Professor Paul Banderet. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. — 68.
Craik, Mrs., Cola Monti, siehe Wiemann.
Crump, William Hanby, English as it is spoken; being a series of familiar dialogues on various subjects. 14th edition, revised and brought up to date by Omar Fawcett, B. A. Berlin 1908, F. Dümmler; IV, 130 S. 1,00 M. Besonders erschienen: Deutsche Übersetzung von English as it is spoken ... Zum Rückübersetzen ins Englische. 10. Aufl, durchgesehen und neu bearbeitet von O. Fawcett. 1908. — 103.

Cury, Camille, et Otto Boerner, Histoire de la Littérature française à l'usage des étudiants. Leipzig 1908, Teubner. — 62.

Dannheisser, Dr. Ernst, Th. Jouffroy, Mélanges Philosophiques. Auswahl mit Anmerkungen . . . Heidelberg 1907, C. Winter. — 37.

Degenhardt, Dr. Rudolph, Lehrgang der Englischen Sprache. I. Grundlegender Teil. 60. Aufl., besorgt von Dr. Karl Münster. Dresden 19.., L. Ehlermann.

Delâge, Joseph, Le Verre d'Eau ou les Effets et les Causes, Comédie en 5 actes par Eugène Scribe . . Edition accompagnée d'un commentaire et d'un questionnaire-répétiteur. Wien (Graeser) und Leipzig (Teubner) 1905. — 44.

Descartes, René, Discours de la Méthode, siehe Ziertmann.

Deutschbein, Prof. Dr., siehe Witzel.

Dhom, Dr. H., The Tragedy of Macbeth by William Shakespeare . . München 1907, J. Lindauer. — 84.

Dickens, siehe Hamilton.

Dickens, Charles, A Christmas Carol, siehe Gassner, Hillenkamp, Röttgers.

— — A Tale of two Cities, siehe Stoughton.

— — Paul Dombey, siehe Klapperich.

Diederich, Dr. Benno, Le Capitaine Trafalgar par André Laurie . . . bearbeitet und erklärt. Leipzig 1908, Renger.

Dinkler, Rudolf, Morceaux choisis pour les Ecoles de Commerce. Leipzig 1907, Teubner. — 58.

Dörr, siehe Viëtor.

Dost, Georg, siehe Fischer.

Dubislav, Dr. Georg, und Paul Boek, Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe A: für Gymnasien und Progymnasien (Quarta, Untertertia, Obertertia). Mit zwei Karten und einer Münztafel. Berlin 190.. Weidmann. — Ausgabe B: für Realgymnasien und Realprogymnasien (Quarta, Untertertia, Obertertia). — Ausgabe C (für Realschulen, Oberrealschulen, Reformschulen): Erster Teil (Sexta). 1906. — Zweiter Teil (Quinta und Quarta). — Französisches Übungsbuch (für die Klassen: III, II, I der Realschulen sowie) für Untertertia, Obertertia, Untersekunda der Oberrealschulen und Reformschulen). 1907. — 27.

— — — — Chambers's English History. Für den Schulgebrauch herausgegeben. 10. Aufl. Mit einer Karte von England. Berlin 1907, Weidmann. — 98.

Dubray, G., Fautes de français. Tableau des fautes les plus fréquentes que font les Allemands en parlant le français. 8e édition, augmentée de très nombreux articles et modifiée dans ses parties. Vienne [Wien] ohne Jahr, Gerold et Cie. — 30.

Ducottered, H., Lehr- und Lesebuch der Französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des freien Gedankenausdrucks. Oberstufe. Mit einem Plane der Stadt Paris und einer Karte von Frankreich. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1907, C. Jügel (Moritz Abendroth). — 27.

Duruy, Victor, siehe Schliebitz.

Dutoit, Marie, Noële, siehe Wasserzieher.

Eliot, George, siehe Hildebrandt.

Ellinger, Dr. Johann, und A. J. Percival Butler, Lehrbuch der Englischen Sprache. Ausgabe A (für Realschulen, Gymnasien und verwandte höhere Lehranstalten): II. Teil: An English Reader. 1906. — III. Teil: A Short English Syntax and Exercices with an English-German and a German-English Glossary. Wien 1897, Tempsky. — Ausgabe B (für Mädchenlyzeen und andere höhere Töchterschulen): I. Teil: Elementarbuch. Mit 10 Abbildungen und 1 Münztafel. 1907; — B. II. Teil: An English Reader. With 45 Illustrations and 4 Maps. 1907. — 73. 75.

— — Charles Kingsley, Westward Ho! In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch . . . mit einer Kartenskizze. 1. Aufl., 2. Abdruck. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 92.

English-Journal-Français, siehe Robolsky.

Erckmann-Chatrian, Waterloo, siehe Ost.

Farrar, Frederic W., siehe Ackermann.

F a w c e t t, Omar, siehe C r u m p.
F e h s e, Dr. Hermann, Englisches Lehrbuch. Erster Teil. Nach der direkten Methode für die höheren Schulen. 4. verbesserte Aufl. Mit 1 Münztafel, 1 Karte von Großbritannien, 1 Plan von London und 9 Skizzen im Text. Leipzig 1907, Renger. — 76.
— — Sir William Wallace and Robert Bruce (Aus: Tales of a Grandfather — First Series) von Walter Scott. Mit 2 Skizzen im Text und einer Karte von Schottland. Für den Schulgebrauch erklärt. 3. verbesserte Auflage. Leipzig 1905, Renger. — 88.
F u i l l e t, Octave, siehe R a h n.
F i g u i e r, Louis, siehe S t r o h m e y e r, Fritz.
F i s c h e r, Herrmann, und D o s t, Georg, Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern (Künstlerzeichnungen von Walther G e o r g i) nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet. Heft I (von G. D o s t): Der Frühling. 1907. — Heft II: Der Sommer (von H. F i s c h e r). Mit einer farbigen Wiedergabe des gleichnamigen Anschauungsbildes. Breslau 1907, F. Hirt. — Heft IV: Der Winter (von G. D o s t). Mit einer farbigen Wiedergabe des gleichnamigen Anschauungsbildes.
F l a x m a n, Robert, Handbuch der englischen Umgangssprache für Deutsche und Engländer. Neubearbeitet und vermehrt von Prof. Philipp W a g n e r. Dreizehnte Auflage. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt; — 103.
F o r e s t, Jules, Exercices de phraséologie et de style . . . Leipzig 1907, Renger. — 30.
F r a n c e, Anatole (Jacques Anatole Thibaut), siehe L e B o u r g e o i s.
F r a n c i l l o n, Cyprien, Par-ci, par-là: Causeries à l'usage des Ecoles et de l'enseignement privé pour faciliter l'étude de la langue parlée. Leipzig 1907, Renger. — 29.
— — Le Français pratique in 33 Lektionen, dem täglichen Leben entnommen. Erster Teil, mit 1 Karte von Frankreich und 1 mehrfarbigen Monumentalplan von Paris. Leipzig 1906, Renger. — 28.
— — La Conversation française nebst Schlüssel zum „Française pratique". Leipzig 1906, Renger. — 29.
— — Le Français de tous les jours. Verbes irréguliers à l'usage des Ecoles et de l'enseignement privé contenant 31 Exercices de conversation, 33 Exercices sur homonymes et proverbes, — 45 Exercices divers, 105 récits ou anecdotes. Köln 1908, Du Mont-Schauberg. — 29.
F r a n k e, Dr. E., Britannicus, Tragédie par Racine . . . 2. umgearbeitete Aufl. von Dr. A. G u n d l a c h. Berlin 1906, Weidmann. — 37.
F r a n z, Dr. Gerhard, Auswahl aus François Coppée. Für den Schulgebrauch herausgegeben. 1. Aufl. (2. Abdruck). Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 44.
F r a s e r, J. Nelson, siehe B a d k e.
F r e e m a n, siehe M e y e r, Fritz.
F r i c k e, Dr. Richard, Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. Erster Teil (für Sexta). Leipzig-Wien 1906, Freytag-Tempsky. — Zweiter Teil (für Quinta) mit 1 Münztafel und 39 Abbildungen, 1907. — Dritter Teil (für Quarta und Tertia) 1907. — 27.
F r i e d r i c h, Dr., Eugène Scribe, Le Verre d'Eau ou les Effets et les Causes, Comédie en 5 actes. Für den Schulgebrauch. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 45.
F r i t s c h e, Dr. H., Un Cheval de Phidias. Causeries athéniennes von Victor C h e r b u l i e z . . . . 2. verbesserte Aufl. von Dr. J. H e n g e s b a c h mit 2 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin 1908, Weidmann. — 40.
F u c h s, Dr. M., H. T a i n e, Philosophie de l'Art (Première Partie). Mit Einleitung und Anmerkungen . . . mit 8 erläuternden Abbildungen. Heidelberg 1907, C. Winter. — 39.
F u c h s, Max, Tableau de l'Histoire de la Littérature française composé d'après les meilleurs auteurs français. Avec 29 illustrations et un appendice: Morceaux choisis de la littérature du moyen âge. 4e édition revue et corrigée. Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 61.
G a r d i n e r, siehe G r e e f f, S c h m i d t, S c h o p p e.
G a s k e l l, Mrs., siehe O p i t z.

Gaspard, Emile, siehe Petzold, Franz.

Gaspey, Dr. Thomas, Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. 24. Aufl. bearbeitet von H. Runge. Heidelberg 1906, J. Groos. — 80.

Gassner, Dr. Heinrich, Ch. Dickens, A Christmas Carol, zum Schulgebrauch herausgegeben ... mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. München 1908, J. Lindauer. — 92.

Gesenius-Regel, Kurzgefaßte Englische Sprachlehre. 3. völlig umgearbeitete Auflage. Halle 1907, H. Gesenius. — 78.

Giberne, Agnes, siehe Sturm.

Girault, P., Tony à Paris. Edition à l'usage des écoles annotée et commentée par l'auteur. Avec 9 illustrations et une carte de Paris. Bielefeld 1907. Velhagen und Klasing. — 51.

Glinzer, Hanna, A. de Lamartine, Graziella. Für den Schulgebrauch. Gotha 1908, Fr. A. Perthes. — 42.

Glöde, Dr. O., Contes choisis d'auteurs modernes. Avec notes biographiques. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 53.

— — La Campagne d'Italie de Napoléon Bonaparte en 1800. Auszug aus der Histoire du Consulat et de l'Empire par A. Thiers ... mit Wörterbuch, Questionnaire und Anmerkungen. Dresden 1908, Kühtmann. — 40.

Goldsmith, Oliver, siehe Stoeriko.

Goncourt, Edmond et Jules de, siehe Kalbfleisch.

Goerlich, Dr. Ewald, Précis historique de la littérature française depuis la renaissance jusqu'à nos jours précédé d'un aperçu historique de la langue française et du théâtre au moyen âge et suivi d'un choix de morceaux en prose et en vers tirés d'écrivains des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. Ouvrage rédigé d'après les meilleurs auteurs à l'usage des écoles supérieures. (Extrait de Hilfsbuch für den französischen Unterricht.) Leipzig 1902. Renger. — 61.

— — Vokabular zu den Hölzelschen Jahreszeitenbildern (Frühling, Sommer Herbst, Winter). 2. Teil: Französisch. 2. Aufl. Leipzig 1906, Renger. — 66.

— — Englische Vokabularien. 7. Bändchen: Die Wohnung (bearbeitet von Hermann Wallenfels). Leipzig 1906, Renger. — 8. Bändchen: Der Bauernhof (bearbeitet von H. Wallenfels). 1907. — 102.

— — Französische Vokabularien. 2. Bändchen: Der Herbst. Im Anschluß an das bei Ed. Hölzel in Wien erschienene Jahreszeitenbild: Der Herbst. 2. verbesserte Aufl. Leipzig 1906, Renger. — 5. Bändchen: Der Frühling. 2. verbesserte Aufl. 1906; — 7. Bändchen: Die Wohnung, bearbeitet von Hermann Wallenfels, 1906; — 8. Bändchen (von H. Wallenfels), 1907.

Grand, Ulrich, Leitfaden der französischen Sprache. I. Teil. Chur 1907, F. Schuler. — 28.

Greeff, A., Samuel Rawson Gardiner, Oliver Cromwell. In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch ... mit 1 Titelbild und 1 Karte von England und Wales. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 93.

Grieb, Chr. Fr., siehe Schröer.

Gröhler, Dr. Hermann, Histoire de la Civilisation en Europe par F. Guizot. Le Peuple et le Gouvernement. Auszug mit Anmerkungen ... Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 40.

Grosch, Karl, Thomas Morre, Paradise and the Peri. Selections from Irish Melodies, National Airs, and Sacred Songs. With the Notes of the Poet, and a Sketch of his Life. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 88.

Gruber, H., Madame de Staël, De l'Allemagne. Extraits. Avec une introduction. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 41.

Gruner, Fr., Anmerkungen für die englische Komposition zur ersten Abteilung der deutschen Mustersätze. 8. Aufl. Stuttgart 1906, J. B. Metzler. — 82.

Guizot, F., siehe Gröhler.

Haastert, H. Fr., On English Trade. Für die Oberklassen von Handelsschulen aller Art. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 100.

Hamann, siehe Hecker.

Hamburger, Sophie, English Lessons. After Alge's Method for the first instruction in foreign languages. With Ed. Hölzels Pictures. 5th edition. St.-Gallen, Fehr [Leipzig, Fr. Brandstetter] 1905. — 80.

Hamilton, Louis, Thomas Carlyle (two Lectures on Heroes, and Hero-Worskip). Selected and annotated. With one vignette. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 89.

— — Charles Dickens, Sketches. Selected and annotated. With one vignette, and three illustrations. Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. — 92.

— — The English Newspaper Reader. Compiled, explained, and annotated. Leipzig und Wien 1908, Freytag und Tempsky. — 100.

Hangen, Dr. Ph., Paul Heyse, Im Bunde der Dritte. Charakterbild in einem Akt (1883). Zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearbeitet . . . Dresden 1906, Ehlermann. — 83.

Harraden, Miss Beatrice, siehe Kundt.

Hasberg, Dr. Ludwig, Praktische Phonetik im Klassenunterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Die notwendigsten, rein praktischen phonetischen Winke und Hilfen für Studierende, Seminaristinnen, Lehrer und Lehrerinnen. Kurze Anleitung zur Aneignung und Erzielung einer reinen französischen Aussprache. 3. verbesserte Auflage. Leipzig 1906, Renger. — 18.

Hecker, Prof. Dr. Oscar, Systematisch geordneter Wortschatz . . . ins Französische übertragen von P. Besson, ins Englische übertragen von Prof. Dr. Hamann. Berlin 1907, B. Behr. — 103.

— — Systematisch geordneter deutsch-französischer Wortschatz ins Französische übertragen von P. Besson. Berlin 1907, B. Behr.. — 68.

Hedley, F. H., Descriptions and Conversations on the Pictures of Hoelzel. Wien ohne Jahr, Ed. Hoelzel. X The Lodging; XI The Harbour; XII The Building of a House; XII The Mining Works. — 102.

Heine, K., Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Mit einer kurz gefaßten Grammatik als Anhang. Ausgabe B: nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Für die Hand der Schüler. 5. Stereotyp-Auflage. Hannover-List 1906, Carl Meyer (Gustav Prior). — 67.

Henty, G. A., siehe Strohmeyer, Opitz.

Hering, Paul, Zusammenstellungen über den zulässigen elliptischen und pleonastischen Gebrauch der englischen persönlichen Fürwörter. Beilage zum Bericht der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg. 1907. Progr.-No. 921.

Hérisson, Le Comte de, Journal . . ., siehe Weisser.

Herrmann, Dr. Albert, siehe Stoughton.

Herrmann, Dr. Albert, Selections from Lord Byron's Poems. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. — 88.

Heyer, George, and H. Cammartin, Contes du Temps Passé, Vol. I. London 1905, J. M. Dent & Co. — Vol. II, 1906.

Heyse, Paul, siehe Hangen.

Hildebrandt, Friederike, George Eliot, Silas Marner, The Weaver of Raveloe. With a Sketch of the author's life. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 92.

Hirschmann und Kaerbach, Kanon französischer Gedichte. Beilage zum Programm des Königl. Gymnasiums zu Warendorf (Progr.-No. 448). Warendorf 1907. — 61.

Hirts Anschauungsbilder, siehe Fischer.

Hodgkinson, siehe Pünjer.

Hodgson, Frances, siehe Burnett.

Höft, G., Four Tales for the Young. Jack and the Bean-Stalk, a Fairy Tale. Pegasus, the Winged Horse, a Wonder Tale by N. Hawthorne. Midas, the King with the Golden Touch, a Wonder Tale by N. Hawthorne. The Skater and the Wolves, by Whitehead. Arranged for the use in schools and furnished with notes. With three illustrations by Fr. Friedrichs. Hamburg 1906, O. Meissner. — 99.

Hope, Ascott R., siehe Klapperich.

H o r s t, Dr. K., Tip Cat, by the Author of „Lil", „Pen", „Our Little Ann", „Dear", &c., &c. Für den Schulgebrauch bearbeitet ... Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing.
H u g o, Victor, siehe W e r s h o v e n, S a u z é.
H u n t, William, siehe W e b e r.
I r v i n g, Washington, Christopher Columbus, siehe S c h r i d d e.
— — The Sketch Book, siehe R o e d e l, N u c k.
J a m e s, William, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 40. Auflage von C. S t o f f e l, Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch in einem Bande. Leipzig 1907, B. Tauchnitz. — 41. [von Prof-Dr. Leon K e l l n e r in Czernowitz] völlig neu bearbeitete und vermehrte Aufl. 1908. — 102.
J e f f e r i e s, siehe S t u r m.
J e l i n e k, Julius, Eine Studienreise nach Frankreich. Abhandlung zum Jahresbericht des Gymnasiums St. Martha-Magdalena in Breslau. 1905. Progr.-No. 213. — 16.
J e r o m e, siehe S c h m i t z.
J e s p e r s e n, Otto, Ph. D., Growth and Structure of the English Language. Leipzig 1905, Teubner. — 18.
J o h n, Luise, siehe O h l e r t.
J o u f f r o y, Théodore, siehe D a n n h e i s s e r, Ernst.
J o u r n a l - F r a n ç a i s, siehe R o b o l s k y.
J u n g, Dr. Hugo, Das Verhältnis Thomas Middleton's zu Shakespeare. Leipzig 1904, A. Deichert (G. Böhme).
K a b i s c h, Otto, M. A. T h i b a u t, Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. 150. Aufl., neubearbeitet, zwei Teile in zwei Bänden. Erster Teil: Französisch-Deutsch. Braunschweig 1907, George Westermann. — Zweiter Teil: Deutsch-Französisch. — 63.
K a i s e r, Karl, siehe S w o b o d a.
K a l b f l e i s c h, Dr. Wilhelm, Histoire de la Société française pendant la Révolution et le Directoire par Edmond et Jules de Goncourt, mit Anmerkungen ... mit einer Übersichtskarte. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 41.
K a m e k e, Helene von, The Girls' Book of Dialogues for the use of classes and for private use. Both for German and English pupils. With notes and headings of letters. 3rd edition. Dresden 1908, Alwin Huhle. — 103.
K a n z l e r, A., Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache. Französische Wörter und Redensarten für die Hand des Schülers zusammengestellt. 2. Aufl. Karlsruhe i. B. 1907, J. Lang.
K e l l n e r, Leon, siehe J a m e s.
K e m p f, Therese, La Samaritaine par Edmond Rostand. Mit Anmerkungen .. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 48.
K i n g l a k e, siehe B u d d e.
K i n g s l e y, siehe E l l i n g e r.
K i r s c h s t e i n, Louis Ferdinand, Ergänzungsregeln zur Französischen Sprachlehre von P l o e t z und K a r e s (Entwurf zu einer neuen französischen Schulgrammatik). Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Wehlau, 1906. Progr.-No. 18. — 29.
K l a p p e r i c h, Dr. J., Adventures in England by Ascott R. H o p e. Für den Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. Glogau 1907, C. Flemming. — 94.
— — Chambers's History of England, 55 B. C. to the present time. Für den Schul- und Privatgebrauch hergerichtet ... mit 14 Abbildungen, 5 Nebenkarten und 1 Hauptkarte. Glogau ohne Jahr, C. Flemming. — 98.
— — Paul D o m b e y, From „Dombey and Son" by Charles Dickens. Ausgewählt und erklärt. Glogau 1908, C. Flemming. — 92.
K l a t t, B. Sara Crewe, by Frances Hodgson Burnett. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 95.
K l e i n s c h m i d t, Max, Kurzgefaßte Grammatik der Englischen Sprache. Leipzig 1907, Teubner. — 77.
K l ö p p e r, Clemens, Englische Synonymik und Stilistik für höhere Schulen, Studierende und zum Selbststudium. Breslau, J. U. Kern (Max Müller). — 103.

K ö h l e r, Dr. Karl, English History in Biographies, with a synopsis of the History of England from the Norman Conquest to the time of George I. (1066—1714). Zusammengestellt und erklärt. Berlin 1905, Weidmann.

— — Warren Hastings, an Essay by Thomas B. Macaulay. Für den Schulgebrauch mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben ... mit einer Karte von Vorderindien. Gotha 1907, F. A. Perthes. — Sonderwörterbuch. — 90.

K o s c h w i t z, Dr. Eduard, Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. 3. vermehrte und verbesserte Auflage von Dr. Gustav T h u r a u. Marburg 1907, Elwert. — 14.

K ö t z, Dr. Otto, Ausgewählte Fabeln von La Fontaine. Mit biographischer und literarischer Einleitung, erklärenden Anmerkungen, einer Übersicht über den Versbau und einer Charakteristik der Sprache. Berlin 1908, Weidmann. — 35.

K r a f t, Dr. Fr., Rostands Princesse Lointaine als Schullektüre. Marburg a. L. 1907, Adolf Ebel. — 49.

K r a f t, Fr., et L. M a r c h a n d, La Princesse lointaine. Pièce en 4 actes par Edmond Rostand. Edition abrégée avec Notes à l'usage des classes. Leipzig 1907, Renger. Dazu besonders geheftet: Dictionnaire explicatif ... contenant les mots les plus remarquables de la préface, de la pièce et des notes, accompagnés de leur coëfficient d'usage. Leipzig 1907. — 38. 48. 65.

K r a t z, Friedrich, H. W. Longfellow Sketches. Mit Wort- und Sacherklärungen für den Schulgebrauch ... Nürnberg 1906, C. Koch. — 97.

K r e b s, Elvira, Abrégé de l'Histoire de la Littérature française de Corneille à nos Jours. Leipzig 1907, Teubner. — 61.

K r o d e r, Dr. Armin, Shelley's Verskunst. Erlangen und Leipzig, A. Deichert (G. Böhme).

K r o n, Dr. R., En France, Lectures et Conversations françaises sur tous les sujets de la vie pratique. Ouvrage destiné à l'étude de la langue courante, des institutions, mœurs et coutumes de la France, et surtout de Paris. Edition spéciale pour dames et jeunes filles. 4e édition, revue et corrigée. Avec un plan de Paris. Freiburg (Baden) 1907, J. Bielefeld. — 68.

— — Englische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg (Breisgau) 1907, J. Bielefeld. — 79.

— — English Daily Life. A Manual for Reading and Conversation based upon life and ways of the English with special reference to London. Supplying the means of acquiring an adequate command of the spoken language in all departments of daily life. Specially prepared for ladies colleges and girls' schools. With a Map of London. 4th edition. Freiburg (Baden) 1907, J. Bielefeld.

— — Französische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg (Baden) 1906, J. Bielefeld. — 31.

K r ü g e r, Dr. Gustav, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Unter Mitwirkung von William W r i g h t. Leipzig, G. Freytag. II. Teil: Grammatik. 1906. — III. Teil: Lesebuch (mit 8 farbigen Karten und Tafeln). 1906. — IV. Teil: Deutsch-Englisches Übungsbuch. 1907. — 71. 75.

— — Englisches Unterrichtswerk: Gekürzte Fassung. II. Teil: Grammatik. 1907. — 71. 75.

— — William Shakespeare. First Part of King Henry IV. Ausgabe für Studenten. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 85.

— — Edward Lytton-Bulwer, Money, a comedy. Abridged and annotated for school use. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 91.

K ü h n, Dr. K., und S. C h a r l é t y, La France littéraire, Extraits et Histoire. Zum Schulgebrauch herausgegeben. Mit einem Plan von Paris, einer Karte der Umgebung von Paris und einer Karte von Frankreich. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 57.

— Dr. Oscar, Die Ärzte in den Komödien Molières. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Neiße. 1906. Progr.-No. 247. — 18.

K u n d t, F.., Lehrerin .., Things will take a turn, by Beatrice Harraden. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 96.

Maintenon, Madame de, siehe Bornecque.
Malot, Hector, siehe Pariselle.
Marchand, L., siehe Kraft.
Marryat, Captain, siehe Steinmüller, Paetsch.
Martin, Paul, und Dr. O. Thiergen, In Frankreich: ein Führer durch die Sprache und das Land der Franzosen mit deutscher Übersetzung, einem grammatischen Anhange und einem phonetischen Wörterverzeichnisse ... Leipzig ohne Jahr, E. Haberland. — 31.
Meissner, Franz, siehe Robolsky.
Mérimée, Prosper, Colomba, siehe Schmager, Nuck.
Mersmann, F., Louis XVII. Sa vie, sa mort. Auszüge aus dem Werke von A. de Beauchesne. Mit Anmerkungen ... Paderborn ohne Jahr, F. Schöningh. — 43.
— — Mont Salvage par S. Blandy ... Paderborn ohne Jahr, F. Schöningh. — 50.
— — Désirée et Violette, par S. Blandy. — 50.
— — Le Rayon. Scènes évangéliques, par M. R. Montaur. — 50.
— — Quatre Nouvelles par Julie Lavergue. Mit Anmerkungen ... und einem Wörterbuch ... Paderborn ohne Jahr, F. Schöningh. — 45.
— — The Other Boy, by Evelyn Sharp. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch und einem Wörterbuch... Paderborn ohne Jahr, F. Schöningh.—95.
Metzger, Fr., und O. Ganzmann, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung und des Erlebnisses. Mit Zeichnungen von Hellmut Eichrodt. Berlin, Reuther und Reichard. Ausgabe A für Realanstalten, Reform- und Höhere Mädchenschulen. I. Stufe (für Sexta). 3. verbesserte Aufl. 1907. — II. Stufe (für Quinta und Quarta). 2. verbesserte Aufl. 1907. — III. Stufe: Grammatik mit Übungen. 1907. — IV. Stufe (für Tertia und Sekunda): Lese- und Übungsbuch. 1907. — 27.
Meurer, Dr. Karl, Französische Synonymik. Mit Beispielen, etymologischen Angaben und zwei Wortregistern. Für die oberen Klassen höherer Schulen. 5. sehr verbesserte Auflage. Leipzig 1907; H. Bredt. — 68.
— — Kurzgefaßte Französische Wiederholungs-Grammatik. Nebst einer Synonymik, einer Verslehre, einem Abriß der französischen Literaturgeschichte und mit Anmerkungen versehenen Musterstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen und dem Französischen. Mit besonderer Berücksichtigung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Für die Sekunda und Prima der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Militärschulen und für Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 3. sehr verb. Aufl. Leipzig 1906, H. Bredt. — 24.
— — Sachlich geordnetes französisches Vokabularium mit Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Anleitung zum Französisch Sprechen. Mit besonderer Berücksichtigung des Wortschatzes der Ploetzschen Unterrichtsbücher ... 4. verbesserte Auflage. Berlin 1907, F. A. Herbig. — 66.
Meyer, Dr. Fritz, A Short History of the Norman Conquest of England von Edward A. Freeman. Für den Schulgebrauch bearbeitet ... mit 2 Karten. Leipzig 1905, Renger. — 93.
— — Vers un nouveau Sedan, par Driant. Für den Schulgebrauch ... mit Anmerkungen, Questionnaire und Wörterbuch ... mit einer Karte. Dresden 1908, Kühtmann.
— — Edward Bulwer-Lytton. The Last of the Barons. In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch ... Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 91.
— — Harold, the Last of the Saxon Kings von Edward Bulwer-Lytton. Für den Schulgebrauch erklärt ... Leipzig 1906, Renger; X, 110 S. — 91.
— — Tales and Stories from American Authors. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Berlin 1908, Weidmann. — 99.
Michelet, Jeanne d'Arc, siehe Charléty.
Mistral, Frédéric, siehe Mühlan.
Mohrbutter, Dr. A., The Adviser, Lexikon für englische Grammatik. Leipzig 1907, Renger. — 77.
— — Guide grammatical. Lexikon für französische Grammatik. Leipzig 1907, Renger. — 24.

Molière, L'Avare, siehe Bernard, Budde, Wasserzieher. Splettstösser.
— Les Femmes Savantes, siehe Rahn.
Monod, Gabriel, siehe Leichsenring.
Montaigne, siehe Kuttner.
Montaubric, E., Corneille, Le Cid, Tragédie ... annotée ... Leipzig-Wien 1908, Freytag-Tempsky. — 35.
Moore, Thomas, siehe Grosch.
Moorman, F. W., Shakespeare Macbeth ... edited with the assistance of H. P. Junker. Leipzig 1908, Teubner. Dazu besonders geheftet: Notes. — 84.
— — An Introduction to Shakespeare. With a Frontispiece and three full page illustrations. Leipzig 1906, Teubner. — 84.
Morich, R. J., Der englische Stil. Ein Übungsbuch für Deutsche. Leipzig und Wien 1907, F. Deuticke; VIII, 335 S. Dazu besonders gebunden der Schlüssel. — 22.
Mühlan, Dr. A., Conteurs de nos Jours par (sic!) H. Margall, &c. Glogau 1908, C. Flemming.
— — Contes d'auteurs modernes ... Paderborn ohne Jahr, F. Schöningh. — 53.
— — Frédéric Mistral, Souvenirs de Jeunesse, Extraits de ses „Mémoires et Récits". I. Teil: Einleitung ,Text und Anmerkungen (VIII, 112 S.) ... nebst Bildnis des Dichters und seiner eigenhändigen Unterschrift und einem Kärtchen der Provence. II. Teil: Wörterbuch. Leipzig 1907. R. Gerhard. — 45.
— — George Sand, La Mare au Diable ... mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. München 1907, J. Lindauer. — 43.
— — Docteur ès-lettres (sic!), Les Provinces françaises Mœurs, habitudes, vie par Henri Bornecque. Berlin 1906, Weidmann. — 53.
Mühry, M., Praktische Einführung in den französischen Anfangsunterricht für mittlere und höhere Mädchenschulen, sowie für lateinlose und Reform-Knabenschulen. Im Anschluß an die Bücher von Kühn und Kühn-Diehl. Frankfurt a. M. 1907, M. Diesterweg. — 30.
— — Maroussia par P.-J. Stahl ... 2. Aufl. Leipzig 1907, Renger. — 51.
Müller, Fritz, siehe Wiemann.
Neumann von Spallart, Dr. A., Französische Sprechübungen auf Grund von Anschauungsbildern. II. Heft: Der Weihnachtsmann (Meinholds Anschauungsbild „Winter"). Mit der verkleinerten Wiedergabe des Anschauungsbildes „Winter". Wien und Leipzig 1906, A. Pichlers Witwe und Sohn. — III. Heft: Die Stadt (Meinholds Anschauungsbild „Verkehr"). Mit der verkleinerten Wiedergabe des Anschauungsbildes „Verkehr". 1906. — 67.
Niederländer, Dr. P., Tony à Paris par P. Girault. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... mit 9 Illustrationen und einer Karte von Paris. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing.
Nuck, Dr. R., Washington Irving, A Selection from the Sketch Book of Geoffrey Crayon, Gent. With an Introduction, some Notes, and a list of words which are not to be found in the dictionaries. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 97.
— — Mérimée, Colomba. Avec une introduction, quelques notes et une table des mots qui ne se trouvent pas dans les dictionnaires. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 43.
Ohlert, Arnold, und Luise John, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Sechste Stereotypauflage. Hannover-List 1906, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1906.
— — Die Lautgesetze als Grundlage des Unterrichts im französischen Verb. Beilage zum Progr. der Vorstädtischen Realschule zu Königsberg i. Pr., 1906. Progr.-No. 24. — 13.
— — Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht. Französisch (Erster Teil). Die Lautgesetze als Grundlage des Unterrichts im französischen Verb. Zwei Programme 1905 und 1906. Hannover-List 1907, Carl Meyer (Gustav Prior). — 13.

Opitz, Gustav, Collection of Tales and Sketches. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch. III. Bändchen: Helen Mathers, Holme Lee, Thomas B. Aldrich, Jerome K. Jerome, Rudyard Kipling, Francis Bret Harte. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 99.

— — Cranford by Mrs. Gaskell. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauche ... Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 91.

— — With Clive in India, or The Beginning of an Empire, by G. A. Henty ... mit einer Karte. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 93.

Oeser, Gustav, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die Mittelklassen Höherer Mädchenschulen [im Anschluß an das Englische Lesebuch von Viëtor und Dörr]. Leipzig 1906, Teubner. — 82.

Ost, Dr. F., Shakespeare's Merchant of Venice, A Comedy. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Leipzig 1907, Velhagen und Klasing. — 86.

— — Waterloo, Suite du Conscrit de 1813, par Erckmann-Chatrian. Im Auszuge mit Anmerkungen ... mit 2 Übersichtskarten. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 44.

Otto, Dr. Emil, Kleine Französische Sprachlehre, besonders für Elementarklassen von Real- und Töchterschulen, sowie für erweiterte Volks-, Fortbildungs- und Handelsschulen. Achte Aufl. bearbeitet von H. Runge. Heidelberg 1906, J. Groos. — 32.

— Dr. Walther, William of Orange and his Descent on England (aus Macaulay: The History of England, Chapters VII, IX). Ausgewählt, erklärt und mit geschichtlicher Einleitung versehen. Gotha 1907, F. A. Perthes. Sonderwörterbuch. — 90.

Pariselle, Dr. Eugène, Emile Zola, Le Cercle de Fer:Episode de la Débâcle. Für den Schulgebrauch mit zwei Karten ... Leipzig-Wien 1908, Freytag-Tempsky.

— — Hector Malot, En Famille ... 3. Abdruck der ersten Aufl. Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. — 45.

Pascal, siehe Kuttner.

Passy, Paul, Petite Phonétique comparée des principales langues européennes. Leipzig 1906, Teubner. — 20.

Paetsch, Eduard, Mastermann Ready or The Wreck of the Pacific by Captain Marryat, author of the Pirate and the Three Cutters. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... II. Teil. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 89.

— — Warren Hastings by Lord Macaulay. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... mit einer Übersichtskarte. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 90.

Penner, Emil, Ph. D., History of English Literature compiled from the best English Authors and adapted for the use of Schools. 2nd edition Leipzig 1908, Renger. — 101.

Péronne, Dr. From Lincoln to Mac Kinley, Forty-one Years of the History of the United States (1860—1901). Adapted, with some Additions, from A Student's History of the United States by Edward Channing, Professor of History in Harvard University. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben. Mit einer farbigen Übersichtskarte und drei Kartenskizzen im Text. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 98.

Petzold, Franz, Histoire de la Révolution française — depuis 1789 jusqu'à la mort de Robespierre — par Théod. H. Barrau. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt ... mit einer Karte von Frankreich, einem Plan von Paris und einem Personenverzeichnisse. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 39. 40.

— — Die Synonyme in Barraus Histoire de la Révolution française nebst sachlichen Zusammenstellungen (Reichstagsverhandlungen, Gerichtswesen, Heer, Krieg). Progr. der Oberrealschule zu Mülhausen in Thüringen 1906. — 39. 65. 68.

— — Les Pays de France, par Emile Gaspard, Premier volume: Plaines du Nord, Région parisienne, Normandie, Pays de la moyenne Loire, Bretagne, Champagne, Ardennes, Lorraine et Barrois. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... mit 7 Karten und 10 Abbildungen Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 54.

Pfeffer, Dr. Max, Barrau, Histoire de la Révolution française (1789—1793). Für den Schulgebrauch ... Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. — 48.

Pflänzel, Dr. Max, A travers la France, par A. Chalamet. In gekürzter Fassung und mit Kommentar ... mit 1 Karte und 12 Bildern. Berlin 1907, Weidmann. — 50.

Pfohl, Ernst, Wörterbuch (französisch-deutsch) zu den Hölzelschen Wandbildern. Übungsstoff für den neusprachlichen Anschauungsunterricht. Mit 12 Illustrationen im Text. Wien ohne Jahr, Ed. Hölzel. — 67.

Plate, H., Lehrbuch der Englischen Sprache. II. Systematische Grammatik. 3. verb. Aufl. besorgt von Dr. Karl Münster. Dresden 1906, L. Ehlermann. — 70.

Plate--Kares, Kurzer Lehrgang der Englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation. II. Teil. Oberstufe zu den Lehrgängen von Plate-Kares und Plate, neu bearbeitet von Dr. Gustav Tanger. 3. Aufl. Dresden 1906, Ehlermann.

Plattner, Ph., Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. III. Teil: Ergänzungen. Zweites Heft: Das Pronomen und die Zahlwörter. Freiburg 1907, J. Bielefeld: 210 S. 3,60 M. — IV. Teil: Ergänzungen. Präpositionen und Adverbien mit Einschluß der Negation, sowie Syntax des Adjektivs. Freiburg (Baden) 1907, J. Bielefeld. — 23.

— — Grammatisches Lexikon der französischen Sprache. Zugleich Registerband zur Ausführlichen Grammatik der französischen Sprache. Freiburg (Baden) 1908, J. Bielefeld. — 23.

— — und J. Kühne, Unterrichtswerk der französischen Sprache. Nach der analytischen Methode mit Benutzung der natürlichen Anschauung ... III. Teil: Lese- und Übungsbuch für das vierte bis sechste Schuljahr. Karlsruhe (Baden) 1906, J. Bielefeld. — 28.

Ploetz, Dr. Karl, Vocabulaire systématique et Guide de Conversation française. Methodische Anleitung zum Französisch Sprechen.. 21. verbesserte und vermehrte Auflage, neu bearbeitet von Richard Ploetz und Dr. Gustav Ploetz. Berlin 1906, F. A. Herbig. — 66.

Ploetz-Kares, Gekürzte Ausgabe C, Übungsbuch verfaßt von Dr. Gustav Ploetz. Berlin 1906, F. A. Herbig. — Ausgabe F: Neue Ausgabe für Realgymnasien. Übungsbuch verfaßt von Dr. Gustav Ploetz. 2. Aufl. 1907. — Ausgabe G: für Mittelschulen. Übungsbuch verfaßt von Dr. Gustav Ploetz unter Mitwirkung der fremdsprachlichen Abteilung des Lübecker Lehrervereins. 1906. — Ausgabe H: für Lehrerbildung-Anstalten. Elementarbuch verfaßt von Dr. Gustav Ploetz und Heinrich Wetterling. Berlin 1908. — 29.

[Ploetz-Kares], Französische Wörter für die Klassen III—VII der württembergischen Gymnasien. Im Anschluß an Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. 2. Aufl. Berlin 1907, F. A. Herbig. — 29.

Ploetz, Richard A., M. A., The Traveller's Companion. Sprachführer für Deutsche in England. Praktisches Handbuch der englischen Umgangssprache. Nebst einer kurzgefaßten Grammatik ohne Regeln. Achte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1907, F. A. Herbig. — 103.

Pünjer, J., und H. Heine, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache für Handelsschulen. Große Ausgabe (Ausgabe A). Mit einem Anhang. 3. verm. und verbesserte Aufl. Hierzu sind gesondert erschienen: Deutsche Übungssätze für das erste Kapitel des Lesebuchs. Hannover-List 1906, Carl Meyer (Gustav Prior).

— — und F. F. Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. Ausgabe B. Teil II. 2. und 3. verbesserte und vermehrte Auflage, besorgt von J. Pünjer. Hannover-List 1907, Carl Meyer (Gustav Prior)· — 80.

Quayzin, H.. Madame de Staël, Auswahl aus ihren Schriften — erklärt ... Berlin 1907, Weidmann. — 41.

Quiehl, Dr. Karl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Ein Lehrbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen. 4. umgearbeitete Auflage. Marburg 1896, Elwert.— 9.

Racine, Britannicus, siehe Franke.

Rahn, Dr., Choix de Poésies françaises particulièrement des poètes lyriques du XIXe siècle. Mit Vorwort, Anmerkungen und Wörterbuch. Dresden 1908, Kühtmann. — 60.

— — La Maison roulante par Madame de Stolz. Mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbuch ... Dresden 1905, Kühtmann.

— — Le Roman d'un Jeune homme pauvre, par Octave Feuillet ... Mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbuch. 2. Aufl. Dresden 1906, Kühtmann. — 43.

— — Les Femmes Savantes par Molière. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch ... Dresden 1907, Kühtmann. — 37.

Rauschmaier, Dr. Anton, Französisches Vokabularium auf etymologischer Grundlage mit einem Anhange für die Mittelschulen und zum Privatgebrauch. 4. Aufl. durchgesehen von Dr. Georg Buchner. München 1907, R. Oldenbourg. — 66.

Reuschel, Dr. Karl, Pierre Loti, Pêcheur d'Islande. In gekürzter Fassung .. 2. Abdruck der 1. Aufl. Leipzig-Wien 1906, Freytag-Tempsky. — 48.

Reynolds, R. W., The Island Realm or Günter's Wanderyear; being scenes of English life by Frances Webster. With Introduction and Notes .. With 10 Illustrations and a Map of London. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 94.

Riedel, René, Choix de Nouvelles Modernes, Contes d'Ecrivains français contemporains. Tome I (Daudet, de Bornier, Theuriet, de Maupassant, Drène). Bielefeld 1905, Velhagen und Klasing.

Rippmann, Walter, Hints on teaching French. London 1898, J. M. Dent & Co. — 9.

— — A First English Book for boys and girls whose mother-langue is not English. London 1904, J. M. Dent & Co. — 10.

Robolsky, A., English-Journal-Français. Französisch-Englisches Lern- und Übungsblatt. Leipzig, Renger. Abonnementspreis für jährlich 48 Nummern (24 französische, 24 englische) 6,00 M.; für den französischen, bzw. englischen Teil allein jährlich 4,00 M.; hat mit dem 31. März 1907 aufgehört zu erscheinen. — 70.

— Dr. H., Französische und englische Handelskorrespondenz. Gesammelte Originale ... herausgegeben von Dr. Franz Meissner. II. Teil: Englische Handelskorrespondenz. 5. Aufl. Leipzig 1907, Renger. — 80.

Roedel, Dr. Alfred, The Sketch Book, by Washington Irving. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Erstes Bändchen: Rip Van Winkle, Rural Life in England, Christmas, The Stage Coach, Christmas Eve, Christmas Day, The Christmas Dinner, Traits of Indian Character. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 97.

Roden, A. v., Chambers's English History from the earliest to the present time. Für den Schulgebrauch erklärt ... mit fünf Kartenskizzen im Text und einer Grafschaftskarte von England. 2. Aufl. Leipzig 1905, Renger. — 98.

— — Self-Help, with Illustrations of Conduct and Perseverance, by Samuel Smiles. Leipzig 1907, Renger. — 92.

Rosenthal, Max, La Petite Fadette par George Sand ... Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 43.

Rostand, Edmond, La Princesse Lointaine, siehe Kraft.

— — La Samaritaine, siehe Kempf.

Rothwell, J. S. S., Desk Dictionary, English German and German English. Pult-Wörterbuch. The pronunciation phonetically indicated. Part I: English German, VI, 388 S.; Part II: German English. Vierte vermehrte und vielfach verbesserte Auflage. Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. — 102.

Röttgers, Benno, A Christmas Carol in Prose, being a Ghost Story of Christmas, von Charles Dickens. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. berichtigte und ergänzte Auflage. Leipzig 1907, Renger. — 92.

— — Henri Margall, Vier Erzählungen aus En Pleine Vie. Für den Schulgebrauch ... Dritter Abdruck der ersten Aufl. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 51.

Ruskin, siehe Besser.

Sachs, Dr. C., La Mare au Diable von George Sand ... 2. Aufl. Berlin 1908, Weidmann. — 43.

— — Ausgewählte Erzählungen von Dr. A. Châtelain. Für den Schulgebrauch erklärt ... Glogau 1908, C. Flemming. — 46.

— — Contes du Soir, par Auguste Châtelain. Zum Schulgebrauch ausgewählt ... Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 46.

Sand, George, La Mare au Diable, siehe Sachs, Mühlan.

— — La Petite Fadette, siehe Schild, Rosenthal.

Saenger, Dr. S., Commercial Reading Book. Berlin 1908, Weidmann — 100.

Sarrazin, Joseph Victor, Conteurs Modernes. Ausgewählte Erzählungen von Simon, Theuriet, Révillon, Moret, Richebourg ... 4. Aufl. Leipzig 1905, Renger. — 53.

Saugé, Emile de, — Valjean. Extrait des Misérables de Victor Hugo. Avec une introduction. Karlsruhe ohne Jahr, Fr. Gutsch. — 43.

Savory, D. L., La Révolution française. London 1906, L. M. Dent & Co. — 51.

Schaefer, Dr. Kurt, Lehrgang für den französischen Unterricht. II. Teil. 4. umgearbeitete Aufl. Berlin 1907, Winckelmann und Söhne. — Teil III (Grammatik). 1906. — Teil IV (Übungsbuch erste Hälfte). 1907. — 26.

— Dr. Wilhelm, Une Famille pendant la Guerre de 1870—71 par Madame B. Boissonnas. In Auszügen mit Anmerkungen ... mit drei Karten. Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 46.

Schanzenbach, Otto, Corrigé des thèmes allemands contenus dans la Grammaire française d'Eugène Borel ... 2e édition. Stuttgart 1907. A. Bonz & Cie. — 33.

— — et P. Banderet, Eugène Borel, Grammaire française à l'usage des Allemands, ouvrage dont les principes s'appuient sur le dictionnaire de l'Académie et sur les meilleurs traités de grammaire publiés jusqu'à ce jour. 21e édition, revue et augmentée. Stuttgart 1907, A. Bonz & Cie. — 32.

Schatzmann, Gebhard, Zehn Vorträge über die Aussprache der englischen Schriftzeichen. Auf vergleichender Grundlage für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht zusammengestellt. Wien und Leipzig 1907, C. Fromme. — 21.

Schild, Emmy, George Sand, la Petite Fadette ... Gotha 1908, Fr. A. Perthes, — 43.

Schlesinger, Paul, Napoléon, Aus Mémoires d'Outre-Tombe par Chateaubriand. Im Auszug ... Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing, — 42.

Schliebitz, Dr. Viktor, Le Siècle de Louis XIV, par Victor Duruy. Ausgewählte Abschnitte aus V. Duruy's Histoire de France, für den Schulgebrauch bearbeitet ... Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 40.

Schmager, Oskar, Colomba par Prosper Mérimée. In gekürzter Fassung ... 3. Aufl. Berlin 1906, Weidmann. — 43.

Schmeding, Dr. G., An abridged English Grammar. For the use of Upper Classes. Dresden und Leipzig 1907, C. A. Koch (H. Ehlers). — 79.

Schmidt, Dr. Adolf, Modern English History from 1837 to the 20th century. Aus S. R. Gardiner's Outline of English History ausgewählt und erklärt. Berlin 1907, Weidmann. — 93.

— — England in former times. B. C. 55—A. D. 1066. 1485—1603. Aus S. R. Gardiner's Outline of English History ausgewählt und erklärt. Berlin 1907, Weidmann. — 93.

— Dr. Karl, Konjugationsmuster für alle Verben der französischen Sprache, regelmäßige wie unregelmäßige, mit Angabe der Aussprache jeder aufgeführten Zeitform und Person ... 10. Aufl. Berlin-Schöneberg 1908, Langenscheidt. — 30.

Schmitz, Heinrich, Three Men in a Boat (to say Nothing of the Dog) by Jerome K. Jerome. Für den Schulgebrauch erklärt ... 3. Auflage mit einer Karte. Gotha 1907, Fr. A. Perthes. — 96.

Schoppe, Dr. Joseph, Historical Biographies: Cromwell and William III by S. R. Gardiner. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauche ... mit 1 Karte und 8 Abbildungen. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 93.

Schridde, E., The Life and Voyages of Christopher Columbus by Washington Irving. Vorgeschichte und erste Entdeckungsreise ... 3. Aufl. Berlin 1907, Weidmann. — 97.

Schröer, Dr. Arnold, Chr. Fr. Griebs Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch. Mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie. Neubearbeitet und vermehrt. Elfte Auflage (2. Abdruck der Neubearbeitung). Berlin-Schöneberg 1907, Langenscheidt. — 2. Teil: Deutsch-Englisch. — 101.

Schulenburg, Dr. E., Französische Parlamentsreden aus der Zeit von 1789—1814 ... Leipzig-Wien 1906, Freytag-Tempsky. — 52.

Schulthess, J., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische bestehend in Erzählungen, Parabeln, Anekdoten, kleinen Schauspielen und Briefen für den Schul- und Privatgebrauch. 16. durchgesehene Auflage. Zürich 1907, Schulthess & Co. — 33.

Schumann, W., Das Diktat im fremdsprachlichen Unterricht, ZG, 1907. — 12.

Schweitzer, Charles (avec la Collaboration de A. Vincent et L. Cazamian), English Readers, Classe de Sixième, ... de Cinquième, ... de Quatrième et Troisième,. , . de Seconde, Première et Philosophie. Paris 1906, Armand Colin.

Schwend, Dr. Friedrich, Zum französischen Unterricht an Oberklassen. Progr.-Abhandlung der K. Friedrich Eugens-Realschule. Stuttgart 1906. — 9.

Scott, Walter, siehe Fehse.

Scribe, Eugène, Le terre d'Eau, siehe Delâge, Friedrich.

Shakespeare, 1 Henry IV, siehe Krüger.
— Julius Caesar, siehe Sturmfels.
— King Lear, siehe Lotsch.
— Macbeth, siehe Conrad, Dhom, Moorman.
— The Merchant of Venice, siehe Lotsch, Ost.

Sharp, Evelyn, siehe Mersmann.

Shindler, Rob., M. A. London, Echo of Spoken English. Phonetic transcription by Herbert Smith, M. A. Ph. D. Marburg 1908, N. G. Elwert. — 22.

Smiles, Samuel, siehe Roden.

Smith, Adam, siehe Voigt.
— Herbert, siehe Shindler.

Sokoll, Eduard, und Ludwig Wyplel, Lehrbuch der französischen Sprache für Realschulen und verwandte Lehranstalten. 2. Teil (3. Schuljahr). Wien 1907, F. Deuticke. — 28.

Sollmann, Dr. Hermann, La Fille du Braconnier par Mlle Cécile Rosseand de Saint-Hilaire (J. de Vèze). Für den Gebrauch an höheren Töchterschulen ... 4. Aufl. Gotha 1908, Fr. A. Perthes. — 45.

Splettstösser, Dr. Willi, Molière, L'Avare, Comédie en cinq actes ... mit einem Titelbild und einer Abbildung. Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. — 37.

Spohn, Der Indikativ und Konjunktiv in der Behandlung der französischen Syntax auf der Sekunda des Gymnasiums. Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Ostrowo, 1906. Progr.-No. 204.

Staël, Madame de, Auswahl aus ihren Schriften, siehe Quayzin.
— — De l'Allemagne, siehe Gruber.

Stahl, A., Ein Ferienkursus in Saint-Valéry-en-Caux, zugleich ein Beitrag zum Verständnis des Küstenstrichs. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums und der Realschule zu Greifswald, 1907. Progr.-No. 172.
— P.-J., Maroussia, siehe Mühry.

Steffen, Dr. Max, La France, Choix de Lectures de Géographie ... mit 5 Karten. Leipzig-Wien 1906, Freytag-Tempsky. — 53.

Steinmüller, Dr. Georg, Auswahl von englischen Gedichten für den Schulgebrauch ... nebst einem Wörterbuch. München und Berlin 1908, R. Oldenbourg. — 58.
— — Auswahl von fünfzig französischen Gedichten, für den Schulgebrauch zusammengestellt und erläutert nebst einem Wörterbuch. 3. Auflage. München und Berlin 1907, Oldenbourg. — 58.

S t e i n m ü l l e r, Dr. Georg, The Settlers in Canada by Captain Marryat. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch neu herausgegeben ... mit 1 Karte und 5 Abbildungen. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 89.
S t i e r, Georg, Le Collégien français. Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Erster Teil. Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 2. Teil, 1906. — 32.
— — Little English Talks. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Für die höheren Knaben- und Mädchenschulen. Zweite durchgesehene Aufl. Köthen 1906, O. Schulze. — 103.
— — Petite Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für die höheren Knaben und Mädchenschulen. 3. durchgesehene Auflage. Köthen 1906, O. Schulze. — 68.
S t o f f e l, C., siehe J a m e s.
S t o l z, Madame de, siehe R a h n.
S t o e r i k o, Dr. A., A Selection from Oliver Goldsmith. Für den Schulgebrauch ... mit einem Titelbilde. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 87.
— — Little Lord Fauntleroy by F. H. Burnett. Für den Schulgebrauch erklärt... 2. verbesserte Auflage. Gotha 1906, Fr. A. Perthes. — 95.
S t o u g h t o n, J. W., und Dr. Albert H e r r m a n n, A Tale of Two Cities by Charles Dickens. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing.
S t r i e n, Gustav, Cinq-Mars ou Une Conspiration sous Louis XIII par le Comte Alfred de Vigny ... für den Schulgebrauch bearbeitet ... 3. Aufl. Leipzig 1907, Renger. — 42.
S t r o h m e y e r, Dr. Fritz, Der Artikel beim Prädikatsnomen im Neufranzösischen. Freiburg (Baden) 1907, J. Bielefeld. — 23.
— — Nature's Story of the Year by Charles A. Witchell. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... Bielefeld 1906, Velhagen und Klasing. — 96.
— — Vie et Mœurs des Insectes (Hyménoptères) par Louis Figuier. Ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt ... mit 6 Abbildungen. Berlin 1906, Weidmann. — 45.
— Dr. Hans, Both Sides the Border, a Tale of Hotspur and Glendower. by G. A. Henty. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch ... mit einem Bildnis des Verfassers und zwei Übersichtskarten. Bielefeld 1908, Velhagen und Klasing. — 93.
S t u r m, A. W., Richard Jefferies, The Life of the Fields. In Auszügen mit Anmerkungen und einem Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgegeben. Dresden 1906, G. Kühtmann. — 94.
— — The Mighty Deep and what we know of it by Agnes Giberne. In Auszügen mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schulgebrauch ... mit 11 Abbildungen. Dresden 1906, Kühtmann. — 95.
S t u r m f e l s, Dr. August, Lives of Eminent Explorers and Inventors. Ausgewählt und mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben. Mit 6 Porträts und 2 Karten. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 99.
— — Thomas Babington Macaulay, Selections. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig-Wien 1906, Freytag-Tempsky. — 90.
— — William Shakespeare, Julius Caesar, a Tragedy. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig und Wien 1907, Freytag und Tempsky. — 84.
S ü t t e r l i n, Dr. Adolf, Joséphine Colomb, Deux Mères. Für den Schulgebrauch ... 2. Abdruck der ersten Aufl. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 44.
S w o b o d a, Wilhelm, Schulgrammatik der modernen englischen Sprache. Wien F. Deuticke.
— — und Karl K a i s e r, „Senior Book“, Part I. Lehr- und Lesebuch für den 2. Jahrgang des englischen Unterrichts (II. Teil des Lehrbuchs der englischen Sprache für höhere Handelsschulen). Mit einem Wörterbuch, einem Pictorial Plan of London, und mehreren in den Text gedruckten Abbildungen. Wien und Leipzig 1906, F. Deuticke. — 80.
T a i n e, H., siehe F u c h s, Max.
T h i b a u t, Wörterbuch, siehe K a b i s c h.

Thiergen, Dr. Oscar, Elementarbuch der englischen Sprache ... 2. Aufl. Leipzig 1907, Teubner. — 77.
Thiers, A., Histoire du Consulat et de l'Empire, siehe Glöde.
Thurau, Gustav, siehe Koschwitz.
Uhlemayr, B., Lord Byron, Cain, A. Mystery. With Introduction, Notes, and Appendix ... Nürnberg 1907, C. Koch. — 88.
Vauvenargues, siehe Kuttner.
Venema, Professor Dr. J., Ein Studienaufenthalt in England. Programmabhandlung der Reformschule zu Lippstadt. 1907. Progr.-No. 456. — 16.
Viëtor und Dörr, siehe Oeser.
Viëtor, Wilhelm, Englische Schulgrammatik. Erster Teil: Laut- und Wortlehre. 4. Auflage. Leipzig 1906, Teubner. — 81.
Vigny, Alfred de, Cinq-Mars, siehe Strien.
— — La Veillée de Vincennes, siehe Buchner, Georg.
Voigt, Dr. Andreas, Systems of Political Economy by Adam Smith. Auswahl aus An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations mit Anmerkungen und volkswirtschaftlicher Einleitung. Heidelberg 1907, C. Winter. — 87.
Voigt, Dr. Ludwig, Tu seras commerçant, par Joseph Chailley-Best. Ausgabe für kaufmännische Lehranstalten. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing.
Waddy, S. D., The English Echo, A Practical Guide to English Conversation (English Talks). Unterhaltungen über alle Gebiete des modernen Lebens in englischer Sprache. 25. Aufl. neu bearbeitet von John Charles Limschou. Mit einer Karte von Großbritannien und Irland und einem englisch-deutschen Wörterbuche. Stuttgart 1907, Wilhelm Violet.
Wagner, Philipp, siehe Flaxman.
Wallenfels, Herrmann, siehe Goerlich.
Walter, Max, Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Marburg in Hessen 1907, Elwert. — 13.
— — Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. 2. durchgesehene Auflage. Marburg in Hessen 1906, Elwert. — 9.
Walther, Erwin, G. Bruno, Le Tour de la France par deux enfants. Für den Schulgebrauch ... mit einer Übersichtskarte. 4. Aufl. Leipzig und Wien 1906, Freytag und Tempsky. — 49.
Wasserzieher, Ernst, und Jean Gontard, L'Avare, Comédie par Molière. Mit einer Einleitung und Anmerkungen ... Glogau 1907, C. Flemming. — 37.
— — und Emmy Schild, Noële, par Marie Duboit. I. Teil: Einleitung und Text; II. Teil: Anmerkungen und Worterbuch. Leipzig 1906, R. Gerhard.
Weber, Dr., The American War of Independence. Extracts from The Political History of England, Vol. X, by William Hunt. Für den Schulgebrauch bearbeitet ... mit 2 Karten. Leipzig 1908, Renger. — 96.
Webster, Frances, siehe Reynolds.
Weisser, Dr. Wilhelm, Journal d'un officier d'ordonnance par le Comte d'Hérisson. Im Auszuge mit Anmerkungen ... mit 2 Übersichtskarten. Bielefeld 1907, Velhagen und Klasing. — 41.
Weitzenböck, Georg, Lehrbuch der französischen Sprache. Wien-Leipzig, Tempsky-Freytag. I. Teil. 7. Aufl. 1907. — Teil II A: Übungsbuch. 6. Aufl. 1908. — Teil II B: Sprachlehre. 5. Aufl. 1906. — 31.
— — Lehrbuch der französischen Sprache für Mädchenlyzeen, Lehrerinnenbildungsanstalten und verwandte Lehranstalten. I. Teil. 3. Aufl. 1907. — Teil II A: Übungsbuch. 2. Aufl. 1907. — Teil I B: Sprachlehre. 2. Aufl. 1907. — 3 .
Wershoven, Dr. F. J., Modern Explorers: Livingstone, Parry, Ross, Franklin, Nansen, Saussure, Tyndall, Whymper. Zum Schulgebrauch herausgegeben und erklärt. Mit 3 Abbildungen. Dresden 1907, Kühtmann. — 99.
— — English History. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt. Mit 4 Karten und 3 Plänen. 3. Aufl. — 97.
— — Morceaux choisis de Victor Hugo, Poésie et Prose. Ausgewählt und erklärt ... Dresden 1907, Kühtmann. — 42.

— - ——

X.

Geschichte

U. Gaede.

I. Allgemeiner Teil.

Methodische Fragen.

Wie im vorigen Berichtsjahr, so liegt auch diesmal kein Grund vor, eine Scheidung vorzunehmen zwischen allgemeinen und besonderen methodischen Fragen. Das Material, das uns vorliegt, ist verschwindend gering, noch geringer als im letzten Jahr. Über die Ursachen dieser Erscheinung kann man nicht im Zweifel sein. Der Geschichtsunterricht bewegt sich seit einer Reihe von Jahren in fest vorgezeichneter Bahn. Daß man nach lebhaften Kämpfen zur Ruhe gekommen ist, macht sich jetzt bemerkbar. Neue Probleme, die geeignet wären, dem Ganzen des Geschichtsunterrichts einen anderen Charakter zu geben, sind nirgends zu entdecken. Und so erfolgen denn wohl noch gelegentliche Vorstöße in der alten Richtung, in der die glücklich abgewehrten Angriffe der neunziger Jahre sich bewegten. Oder wir erhalten ergänzende, das Bestehende erläuternde Ausführungen, die manchem, namentlich dem Anfänger, von Nutzen sein können. Außerdem scheinen sich gewisse Schwierigkeiten bezüglich des Unterrichts in der alten Geschichte auf Realanstalten zu ergeben. Das ist eine Frage, die, je größer die Zahl der lateinlosen höheren Schüler wird, um so lebhafter diskutiert werden muß. Sie wird in diesem Berichtsjahr von zwei Seiten behandelt mit durchaus entgegengesetzten Anschauungen.

Betrachten wir die zur Besprechung stehenden Aufsätze in der angegebenen Reihenfolge, so haben wir zunächst über eine Abhandlung des Oberpräzeptors Dr. Schott-Ellwangen im Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs, betitelt *Bürgerkunde im Gymnasialunterricht*, zu berichten. Ein Vortrag, in dem Prof. Dr. Ludwig-Stuttgart für die Verbindung der Bürgerkunde mit dem Geschichtsunterricht und der Klassikerlektüre plädierte, hat ihn auf den Plan gerufen. Er erhebt wie schon so viele vor ihm die Forderung, daß die Bürgerkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand werden müsse. Er begründet das ausführlich einerseits mit dem unbestreitbaren und ja wohl auch nirgends

bestrittenen Nutzen der Sache, andererseits mit dem Hinweis auf die Mängel die einem anderen als dem von ihm vorgeschlagenen Verfahren anhängen. Schott bemerkt, daß es unmöglich genügen könne „wenn diese Gebiete (sc. der Bürgerkunde) gelegentlich und ohne Zusammenhang nur gestreift werden, dann, wenn etwa eine passende Stelle bei der Klassikerlektüre oder ein geeigneter Abschnitt aus der alten oder neuen Geschichte einen vergleichenden Hinweis auf die modernen Verhältnisse nahelegt". Das sei eine allzu nebensächliche Behandlung. Und gerade an der Stelle, wo im Geschichtsunterricht die Bürgerkunde einzusetzen hätte, 1870/71, breche er gewöhnlich ab. Ob es möglich sein wird, durch eine raschere Erledigung des Geschichtsstoffes, etwa durch Kürzung des kriegsgeschichtlichen Elementes genügende Zeit für eine einigermaßen fruchtbringende Behandlung der Bürgerkunde zu gewinnen, erscheint Schott — zumal da Geschichte Prüfungsfach ist — außerordentlich fraglich.

Lägen die Dinge so, wie er sie schildert, so müßte man ihm Recht geben und mit ihm die Einführung eines besonderen Faches „Bürgerkunde" fordern. Wobei es freilich zweifelhaft bleiben dürfte, ob seinem weiteren Vorschlage, die Zeit dafür dadurch zu gewinnen, daß man dem Mathematikunterricht eine Stunde nimmt, zustimmen kann. U. E. könnte eher der Lateinunterricht auf der Oberstufe eine Stunde entbehren. Aber die Dinge liegen nicht so. Der Lehrplan schreibt die Fortführung der geschichtlichen Darstellung bis auf die Gegenwart vor. Es gehört nichts als ein wenig guter Wille und etwas Dispositionsfähigkeit dazu, um dieses Ziel zu erreichen. Und gerade der Umstand, daß Geschichte Prüfungsfach im Abiturientenexamen ist, könnte dahin wirken, daß es auch immer erreicht wird. Der Prüfungskommissar hätte nur nötig, bei jeder Prüfung Fragen aus dem Gebiet der Bürgerkunde stellen zu lassen. Daß übrigens ein besonderer bürgerkundlicher Unterricht Bedenken erregen muß, liegt auf der Hand. Unterweisungen über die staatlichen und sozialen Verhältnisse der Gegenwart gehören einzig und allein in den Geschichtsunterricht. Denn schließlich kommt es auch hier nicht sowohl darauf an, bestimmte Tatsachen kennen zu lehren, als vielmehr sie verstehen zu lehren. Das aber läßt sich nur erreichen, wenn man zeigt, wie sie entstanden sind, wenn man die Entwicklung, die zu ihnen geführt hat, verfolgt und klarlegt. Und das kann nur der Geschichtsunterricht leisten, nicht aber eine isolierte, sich auf die Gegenwart beschränkende Bürgerkunde, falls sie sich nicht zu einer Verfassungsgeschichte auswachsen und damit dem Geschichtsunterricht überall ins Handwerk pfuschen will.

Zu der zweiten der oben charakterisierten Gruppen gehören mehrere Aufsätze, die methodische Einzelfragen behandeln.

An erster Stelle sei die Programmabhandlung des Kgl. kath. Gymnasiums zu Glogau von Dr. Josef Max Thomas, *Über den Anfangsunterricht in der alten Geschichte*, erwähnt. Sie beruht im wesentlichen auf dem was Oskar Jaeger über diesen Gegenstand geschrieben hat, bemüht sich

ber, mehr ins einzelne gehend ein ungefähres Bild von dem Verlauf des esamten Unterrichts zu geben, unter besonderer Berücksichtigung der 'rage nach dem Verhältnis zwischen Personenschilderung und zusammenängender Darstellung der Ereignisse. Thomas entscheidet sich dafür, ‚die fortlaufende Entwickelung der Hauptereignisse und Zustände in den Vordergrund treten zu lassen“, ohne darum das biographische Element ernachlässigen zu wollen. Er gibt selbst im ganzen recht gelungene Proben iographischer Charakteristik. Ohne wesentlich Neues zu bringen, wird lie kleine Schrift vielfach anregend wirken können.

Über die Benutzung von Lesestoffen im geschichtlichen Unterricht handelt ein Vortrag von Prof. Dr. Alois Müller, abgedruckt in Msch. XXI, III H. Müller, davon überzeugt, daß im „praktischen Unterrichtsbetriebe“ das Quellenlesen nicht die Förderung erfährt, die es verdient, sucht seinem Verlangen nach ausgedehnterer Quellenlektüre dadurch mehr Nachdruck zu verleihen, daß er die Vorteile aufzählt, die sie mit sich bringt. Das eine große Bedenken, daß zu einer einigermaßen eingehenden und fruchtbringenden Quellenlektüre die nötige Zeit fehlt, vermag freilich auch er nicht zu beseitigen. Dankenswert ist sein Hinweis auf Sevins Quellenbücher, kleine Hefte zum Preise von 60 Pf., die eher zur Anschaffung empfohlen werden können als die meist sehr umfangreichen Quellenbücher, die eine physische und pekuniäre Belastung der Schüler darstellen. Auch der Schlußthese Müllers: „Im Interesse der Vertiefung des Geschichtsunterrichts ist es wünschenswert, daß unseren Lehrbüchern in einem Anhang eine Auslese von Quellen angegliedert wird“, wird man zustimmen können, wenngleich sich auch dabei schwerwiegende praktische Bedenken ergeben werden. Daß M. eine stärkere Betonung des anekdotenhaften Elementes in den gangbaren Quellenbüchern vermißt — sie sind ihm alle zu wissenschaftlich gehalten — erinnert an mehrere im letzten Bericht besprochene Aufsätze, die sich mit der Frage nach dem Wert der Anekdote im Geschichtsunterricht beschäftigten. Es scheint danach, als ob sich eine Reaktion gegen eine allzu abstrakte Behandlung des Stoffes, ein Bedürfnis nach lebendigerer Gestaltung des Geschichtsunterrichts in immer weiteren Kreisen bemerkbar macht.

Hundert historische Analogien bringt Josef Frank-Wien in der RZ. XXXII. Jahrg. 1. Heft. Frank behauptet zwar, daß es Gesetze in der Geschichte nicht geben könne, da sie es „mit Individuen und ihrem äußerst empfindlichen und reich entwickelten und tausendfach verästelten Seelenleben“ zu tun habe, findet aber, daß sich bei den verschiedensten Menschen und Völkern weit auseinander liegender Zeiten und Zonen Einzel- und Massenvorgänge in überraschend ähnlicher Weise vollziehen. Das hat ihn veranlaßt, hundert solcher Analogien zusammenzustellen. Man muß sagen, daß sie zum allergrößten Teil recht äußerlicher Art sind. Vergleiche aus dem Gebiete der Gesamtentwickelung der Nationen fehlen fast gänzlich. Nichtsdestoweniger mag auf diese Arbeit hingewiesen werden. Für die

Schule scheinen uns solche Zusammenstellungen schon deswegen von Nutzen zu sein, weil sie zum Teil eine vorzügliche Gedächtnisstütze abgeben.

Von ungleich größerem Interesse sind die beiden Aufsätze, die sich, wie schon oben bemerkt, mit dem Unterricht in der alten Geschichte in Realschulen befassen. Denn hier scheint wirklich ein Problem vorzuliegen. Die Schwierigkeiten, die sich für den Unterricht in der alten Geschichte an Realschulen ergeben, sind bei näherer Betrachtung in der Tat nicht gering. Alle Vollanstalten haben den Vorzug, daß der Stoff auf der Oberstufe noch einmal behandelt wird und daher manches für diese Zeit aufgespart werden kann. Den Schülern der Gymnasien und Realgymnasien ist außerdem ein großer Teil der Tatsachen und Namen aus dem lateinischen Unterricht bekannt und geläufig. Der Quartaner der Realschule aber tritt in eine ihm völlig fremde Welt. Dr. G. Lorenz-Barmen, der in seinem Aufsatz in der ZlS. XIX. Jahrg. 2. Heft: *Die alte Geschichte in der Quarta der Realschulen*, diese Schwierigkeiten auseinandersetzt, bezweifelt daher u. E. nicht mit Unrecht, daß sich das Unterrichtsergebnis, wie die Lehrpläne es vorschreiben, an den verschiedenen Anstalten in Übereinstimmung bringen läßt. Er ist nun der Meinung, daß der Unterricht in der alten Geschichte an den Realschulen nur um so intensiver betrieben werden müsse. Die Vorschläge, die er in dieser Hinsicht macht — Einführung eines Lesebuches neben dem Lehrbuch, häufige, vom Lehrer sofort zu kontrollierende Niederschriften des eben Gelernten, Ausführung von Kartenskizzen —, sind gewiß beachtenswert. Ob die bestehenden Schwierigkeiten dadurch behoben werden, kann zweifelhaft erscheinen. Und ebenso wird man verschiedener Meinung darüber sein können, ob vom Standpunkt des Unterrichtszieles der Realschule aus eine allzu starke Betonung des Unterrichts in der alten Geschichte wünschenswert ist. So berichtet J. Ruska in den SwS. über Vorschläge, die von namhaften Schulmännern in Bayern bezüglich des Geschichtsunterrichts an Oberrealschulen gemacht worden sind und in einem ausgesprochenen Gegensatz zu den von Lorenz vertretenen Ansichten stehen. Statt einer eingehenderen wird da eine bedeutend vereinfachte Behandlung empfohlen. Ja, es wird vorgeschlagen, mit der alten Gepflogenheit zu brechen, die uns den Geschichtsunterricht mit der Geschichte der Griechen und Römer beginnen läßt. Sie solle zur kulturgeschichtlichen Würdigung für die oberen Klassen vorbehalten bleiben, während sie in den unteren Klassen nur „nach Bedürfnis in zusammenfassender Erläuterung" erwähnt zu werden brauche. Wie das im einzelnen gedacht ist, ist nicht näher ausgeführt. Und ohne daß eine nähere Ausführung vorliegt, wird sich über diese Idee nicht abschließend urteilen lassen. Die Begründung, die angeführt wird und die im wesentlichen darin besteht, daß „bei der angeborenen Verehrung für alles Fremdländische es zweifellos im Interesse der Festigung des deutschen Nationalgefühls läge, das empfängliche Herz des Schülers bei den ersten geschichtlichen Eindrücken an dem herrlichen, viel zu sehr vernachlässigten

Sagenstoff der Germanen und an vaterländischer Geschichte zu erwärmen", diese Begründung ist sicherlich hinfällig. Eine solche angeborene Vorliebe für das Fremde hat die heranwachsende, ja auch schon die jüngere Generation nicht mehr und zwar aus dem einfachen Grunde, weil die Bedingungen, die diese Vorliebe in früheren Zeiten hervorgerufen haben, zum größten Teil nicht mehr vorhanden sind. Und abgesehen davon, sollte man sich endlich einmal von der Vorstellung befreien, daß man durch Worte zum Patriotismus erziehen kann. Man erzieht durch Taten. Der liebt die Heimat, dem die Heimat liebenswert gemacht worden ist. Eine Begründung für den von J. Ruska angeführten Vorschlag kann nur in den besonderen Verhältnissen der Realanstalten gefunden werden. Und da spricht die eine Tatsache, daß dem geistigen Leben der Schüler von vornherein eine andere Richtung gegeben wird, für eine solche Änderung der Stoffverteilung, die an Oberrealschulen allerdings leichter vorzunehmen sein würde als an Realschulen. Indessen läßt sich, wie gesagt, ein abschließendes Urteil erst fällen, wenn bestimmter formulierte Vorschläge vorliegen. Die Frage aber überhaupt angeschnitten zu haben, ist sicherlich verdienstlich.

II. Lehrmittel.

1. Lehrbücher.

Von Wilhelm Pfeifers „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten" liegt nunmehr der letzte, VI. Teil vor: *Lehraufgabe der Oberprima.* Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit, insbesondere der preußisch-deutschen Geschichte, mit 15 Karten und 12 synchronistischen Tafeln im Text. Mit einem Bilderanhang zur Kunstgeschichte (97 Abbildungen) zusammengestellt und erläutert von Dr. Paul Brandt-Bonn.

Das Buch ist in den beiden letzten Jahresberichten so eingehend besprochen worden, daß es sich erübrigt, hier noch näher auf diesen letzten Band einzugehen. Teil VI zeigt durchaus dieselben Eigenschaften wie der für Unterprima bestimmte. Er zeigt dieselben Vorzüge — im wesentlichen praktischer Natur, d. h. die Aneignung des Tatsachenmaterials wird erleichtert —, aber auch dieselben Schwächen. Und diese scheinen uns in diesem Bande eher noch stärker hervorzutreten. Das Buch ist allzusehr vom politischen Gesichtspunkte aus geschrieben. Der Primaner, der nach diesem Buche unterrichtet wird, bekommt kein Bild von der Kulturentwickelung der letzten Jahrhunderte, ja überhaupt kaum einen Begriff davon, daß sich die Dinge eins aus dem anderen entwickeln. Pfeifer liebt die gegensätzliche Gegenüberstellung. Die ersten Sätze des neuen Bandes geben einen Begriff von der Art seines Verfahrens. „Zu dem Zeitalter der Reformation und der Religionskriege", heißt es da, „steht das 17. in

seiner zweiten Hälfte und das 18. (soll natürlich heißen: „Jahrhundert“, grammatisch müßte man „Zeitalter“ ergänzen) in einem ausgesprochenen Gegensatz: an Stelle des kirchlichen und dogmatischen Interesses tritt das wissenschaftliche und politische“. Was für verkehrte Vorstellungen muß ein solcher Satz in den Köpfen der Schüler erwecken. Wie sehr wird damit der Zusammenhang unterbrochen! Und dieser erste Satz ist kennzeichnend für das ganze Buch. Praktisch mag ein solches Verfahren sein, aber es entspricht weder der Neigung der Jugend, der es, wenigstens in ihrem besseren Teil, mehr auf Verständnis der Entwickelung als auf die Tatsachen ankommt, wovon sich jeder, der nicht nur doziert, überzeugen kann, noch dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft. Diesen kann die Schule nicht völlig wiederspiegeln, wird man einwenden. Das ist gewiß richtig. Jede neu auftauchende Hypothese kann unmöglich von der Schule berücksichtigt werden. Sie ist ihrem ganzen Wesen nach konservativ. Aber sie darf nicht reaktionär sein und muß immer danach trachten, der Wissenschaft in einem nicht allzu großen Abstande zu folgen. Wenn irgend etwas, so ist es dieses Bemühen, was z. B. den Schenkschen Lehrbüchern ihren hohen Rang sichert. Pfeifers Lehrbuch hat im ganzen, nicht nur in diesem Bande, zu wenig davon, um, wie schon früher bemerkt, mehr als einen mittleren Platz unter den neueren Erscheinungen beanspruchen zu können.

Der auch diesem Bande beigegebene Bilderanhang, 97 Abbildungen zur Kunstgeschichte der neueren Zeit, erregt unseren Beifall nicht so wie frühere Teile. Die Kunst des 19. Jahrhunderts und namentlich seiner zweiten Hälfte scheint uns zu wenig berücksichtigt. Es macht fast den Eindruck, als erlahme Brandts Kraft angesichts der Stoffülle und als habe er im ganzen auch kein rechtes inneres Verhältnis zu der neueren Kunstrichtung gewonnen. Am besten sind die die Architektur behandelnden Abschnitte, obgleich auch hier das 19. Jahrhundert und die jüngste Vergangenheit zu kurz kommt. Von der Entwickelung der Malerei aber gibt Brandts Abriß nicht im entferntesten einen Begriff. Nicht nur, daß die Zahl der Abbildungen viel zu gering ist, auch die gegebenen Erläuterungen genügen nicht. Denn sie gehen allzu sehr, ja fast durchweg von stofflichen, nicht von künstlerischen Gesichtspunkten aus. Es ist bezeichnend, daß das Wort Impressionismus in dem Brandtschen Bilderanhang nicht vorkommt. Dagegen ist die moderne Plastik etwas eingehender behandelt, obwohl uns auch hier mancher, z. B. Klinger, nicht zu seinem Rechte zu kommen scheint. Indessen ist nicht zu verkennen, daß der zur Verfügung stehende Raum dem Verfasser vielleicht schmerzlich empfundene Beschränkung auferlegte. Wenn man aber einmal einem Lehrbuche einen kunstgeschichtlichen Anhang beifügt, um seinen Wert dadurch zu erhöhen, so darf man auch die Kosten nicht scheuen. Andernfalls ist es besser, man empfiehlt den Schülern die Anschaffung der Springerschen Kunsthefte, die, wenn auch gerade für diese Epoche nicht Vollkommenes, so doch unendlich mehr bieten als Brandts Heft.

Eine zweite Neuerscheinung ist: P. Hellwig, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen.* 2. Abteilung: Mittelstufe. 1. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. Mit 14 Karten und einzelnen Abbildungen. 2. Teil: Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit 5 Schlachtplänen und einzelnen Abbildungen.

Es gibt Lehrbücher ganz ausgeprägten Charakters. Über sie zu berichten, ist leicht. Es gibt andere, denen jede bestimmtere Eigenart fehlt, die sich so sehr im Rahmen des allgemein Üblichen halten, daß es schwer ist, etwas darüber zu sagen, will man nicht auf Einzelheiten eingehen, wozu es uns an Raum fehlt. Zu dieser Art gehört das Hellwigsche. Es vertritt kein Programm, das andere Lehrbücher nicht auch vertreten. Vielleicht wird etwas mehr betont, als es sonst auf dieser Stufe betont zu werden pflegt: der kausale Zusammenhang der Dinge. Das wird manchem erwünscht sein. Uns scheint Hellwig hierin zu weit zu gehen. Er kommt in die Gefahr zu dozieren, statt zu erzählen. Und dem Tertianer, auch noch dem Untersekundaner liegt diese Art der, ich möchte sagen, logischen Behandlung der Geschichte nicht. Er ist durchaus noch auf der Stufe der Entwickelung, auf der der Mensch die Welt nicht mit dem Verstande, sondern mit der Phantasie erfaßt. Daher sollte ein Lehrbuch für diese Stufe, wenn es ausführlich sein soll, mehr einem Lesebuch ähneln und die kausale Verknüpfung der Ereignisse und Zustände dem Lehrer überlassen, der darin soweit gehen wird, wie es ihm die Fassungskraft seiner Schüler erlaubt. Die ist bekanntlich, namentlich in dieser Richtung, bei jeder Generation verschieden. Und auch die Darstellung des auf Gefühl und Phantasie Wirkenden überließe man am besten dem Lehrer. Ein Lehrbuch für die Mittelstufe sollte daher so kurz und knapp wie nur irgend möglich gehalten sein und sich auch die äußerste Beschränkung auferlegen, was die Menge des Stoffes angeht. Hellwigs Buch scheint uns viel zu viel zu bieten. Den Grund dafür darf man wohl darin suchen, daß Hellwig als Realschuldirektor sein Buch im Hinblick auf Realschulen geschrieben hat. Und da verführt denn die Tatsache, daß der Kursus in der deutschen Geschichte nicht wiederholt werden kann, allzu leicht dazu, mehr zu geben, als für diese Mittelklassen zulässig oder empfehlenswert ist. H. selbst ist der Ansicht, daß sein Buch sich besonders für Realschulen eigne, weil es „abgeschlossen“ sei. Das kann nichts anderes heißen, als daß in diesem Lehrbuche für die Tertia und Untersekunda schon das gegeben wird, was sonst der Prima vorbehalten zu werden pflegt. Denn welches Lehrbuch der Mittelstufe ist nicht „abgeschlossen“ in dem Sinne, daß es ein abgerundetes Ganzes darstellt? Den Jungen aber mehr zuzumuten, als ihrem Alter entspricht, nur aus dem Grunde, weil die Schule mit der Untersekunda abschließt, erscheint bedenklich. Um so bedenklicher, als ein großer Teil der Realschüler nur deswegen die Realschule besucht, weil er auf Vollanstalten nicht mitkommt, ein anderer Teil von vornherein nur für eine mit dem Einjährigen abschließende Bildung bestimmt aus einfacheren

Kreisen stammend weniger von Hause mitbringt, und nur ein kleiner Teil aus Abneigung gegen die gymnasiale Bildung die Realanstalten vorzieht. Gerade auf diesen Teil brauchte keine Rücksicht genommen zu werden, denn er bezieht nachher die Oberrealschule und hat dort in der Prima die deutsche Geschichte noch einmal. Über die Fassungskraft der beiden ersten Kategorien aber geht das Hellwigsche Lehrbuch sicherlich in vielen Partien hinaus, sowohl durch die Art der Darstellung, wie durch die Menge des Stoffes. Andererseits ist nicht zu verkennen, daß H. bemüht gewesen ist, den Schülern die Aneignung zu erleichtern, namentlich durch eine vielfach sehr weit, vielleicht stellenweise zu weit gehende Gliederung der einzelnen Abschnitte. Und auch dem Bedürfnis nach Anschauung sucht er entgegenzukommen. Abbildungen und Kartenskizzen sind dem Texte eingefügt. Eine dankenswerte Neuerung ist die Anfügung von Urkunden und Aktenstücken zur neueren deutschen Geschichte. Es wäre durchaus zu empfehlen, den Text zu kürzen und dafür diesen Abschnitt weiter auszubauen und auch dem mittelalterlichen Teil einige Abschnitte aus den Quellen beizufügen. Auch eine kurz, klar und knapp gehaltene Übersicht der Bürgerkunde ist eine dankenswerte Zugabe.

Leitfaden für den Geschichts-Unterricht auf der Unterstufe der sächsischen Human- und Realgymnasien von Theodor Vogel. III. Quarta. Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648, ist die dritte Neuerscheinung, die uns vorliegt.

Vogels Leitfaden scheint uns darum besondere Beachtung zu verdienen, weil unseres Wissens hier zum ersten Mal ernsthaft versucht worden ist, der Forderung der Lehrpläne gerecht zu werden, daß auf der Unterstufe der Stoff, wie es im Vorwort heißt, in Einzelbildern dargeboten werden solle, so daß in den Vordergrund der Ereignisse hervorragende Persönlichkeiten treten, auf deren Lebensgang und Charakter das Interesse der Schüler sich lenken kann. Dementsprechend hat Vogel in außerordentlich geschickter Weise die Erzählung der Ereignisse gegliedert. Im Mittelpunkt der einzelnen Abschnitte, die meist einen größeren Zeitraum umfassen, steht die überragende Persönlichkeit, die diesem Zeitraum ihren Stempel aufdrückt. So wird beispielsweise die Zeit vom Tode Heinrichs VI. bis zum Untergang der Hohenstaufen unter der Überschrift Innocenz III. behandelt. Ganz abgesehen davon, daß diese Art der Darstellung dem jugendlichen Empfinden mehr entspricht, gewährt sie den Vorteil, daß durch sie der Blick der Jungen von vornherein, wenn auch nicht in allen Fällen, richtig eingestellt wird, daß sie ganze Epochen von einer bestimmten, in einer großen Persönlichkeit verkörperten Idee beherrscht erblicken. Das Wesentliche drängt sich ihnen stärker auf, das Unwesentliche tritt mehr zurück. Daneben werden Einzelbilder aus der Kulturgeschichte geboten, z. B. die deutschen Klöster, das deutsche Rittertum etc. Und alles in einer klaren und knappen Darstellung, die namentlich durch die streng durchgeführte Beschränkung auf das Wichtige außerordentlich

sympathisch berührt. Das Problem, ein für Quartaner geeignetes Lehrbuch der deutschen Geschichte zu schaffen, ein Problem, das ja für Preußen nicht besteht, ist hier in trefflicher Weise gelöst.

Im übrigen liegen nur Neuauflagen vor. Es sind folgende:

Dr. Ludwig Hahn, *Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus.* Bearbeitet von Prof. Estermann, Kgl. Gymnasialdirektor. 52. Auflage.

Oberschulrat Dr. Vogel, *Geschichtsleitfaden für Sexta im Anschluß an das Döbelner Lesebuch.* 2. Auflage.

Dr. W. Martens, *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* 3. verbesserte Auflage. 1. Teil: Geschichte des Altertums.

Neubauer-Seyfert, *Lehrbuch der Geschichte für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten.* I. Teil: Griechische und römische Geschichte, deutsche Geschichte bis zum Ende des Mittelalters. 2. Auflage.

Dr. Martin Mertens, Direktor des Gymnasiums in Brühl, *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.* 1. Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. Elfte und zwölfte, verbesserte Auflage. 2. Teil: Deutsche Geschichte von Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. Neunte und zehnte, verbesserte Auflage.

Dr. Ferdinand Schultz' *Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen von Gymnasien und Realgymnasien und für Realschulen.* Neu bearbeitet von Dr. Gotthold Klee, Professor am Kgl. Gymnasium zu Bautzen. 3. Auflage.

Prof. Dr. Friedrich Junge, *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen.* Bearbeitet mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte. Vierte, verbesserte Auflage besorgt von Dr. Rudolf Lange.

Schenk-Koch, *Lehrbuch der Geschichte.* Teil I: Sexta: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. 3. Auflage. Teil IV.: Vom Tode des Augustus bis zum Ausgang des Mittelalters. 3. Auflage. Teil V: Obertertia: Deutsche Geschichte vom Zeitalter der Reformation und preußische Geschichte bis zum Jahre 1740. 2. Auflage.

In allen drei Teilen sind nicht unwesentliche Verbesserungen vorgenommen worden. Der 1. Teil scheint uns trotz der von Koch angestrebten und vielfach erreichten Vereinfachung noch weit über das Begriffsvermögen von Sextanern hinauszugehen. Seit Friedrich Nietzsche in der zweiten unzeitgemäßen Betrachtung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben", die zu lesen kein Geschichtslehrer versäumen sollte, auf die Gefahren hingewiesen hat, die eine allzu starke Beschäftigung mit der Vergangenheit dem Leben zu bereiten droht, ist die „historische Krankheit" nur noch schlimmer geworden. Mit ein Beweis dafür scheint uns zu sein, daß die Anzahl der für die unterste Stufe bestimmten Geschichtsleitfäden sich dauernd mehrt. Man möchte am liebsten schon dem Sextaner

bestimmte geschichtliche Kenntnisse beibringen. Ein durchaus zu verwerfendes Unterfangen. Die Existenz eines Lehrbuches verführt dazu. Und soll offenbar auch dazu verführen. Paul Pomtow, der diesen Teil verfaßt hat, bemerkte in der Vorrede, daß das Buch zwar nicht im Klassenunterricht benutzt werden solle, daß aber der Sextaner „zweifellos" ein Lesebuch brauche, „worin er das vom Lehrer Vorgetragene nachlesen, wo er vorgekommene Zahlen und Namen auffinden, wo er ihm unverständlich Gebliebenes oder ihn besonders Anziehendes beliebig oft aufsuchen kann. Ohne ein solches Buch ist, wie jeder Sachkundige bestätigen wird, eine Nacherzählung des Gehörten den Kindern unmöglich, zumal nach dem lehrplanmäßigen Zwischenraum von acht Tagen". Und Koch fügt hinzu, daß keins der bekannteren Lehrbücher „den für eine Lehraufgabe von vierzig Unterrichtsstunden immerhin doch recht umfangreichen Stoff" darbiete, und also der Hinweis der Lehrpläne auf die Lesebücher illusorisch sei. Da ist unzweideutig ausgesprochen, wozu diese Leitfäden dienen sollen. Haben die Jungen sie erst mal in Händen, so heißt es am Schluß der Stunde: „Ihr findet das, was ich euch erzählt habe, auf Seite so und so eures Buches, da lest es euch zur nächsten Stunde durch." Und dann wird verlangt, was im Buche steht. Der Schüler muß jetzt nacherzählen können. Und wenn sonst der Lehrer durch die Tatsache, daß die meisten das meiste vergessen hatten, immer wieder daran erinnert wurde, daß er Kinder vor sich hat, für die es Geschichtsunterricht noch nicht geben sollte, so wird er jetzt das allzu leicht vergessen, zumal wenn er nach einem Buche wie dem vorliegenden arbeitet, das Geschichte, aber nicht Geschichtsbilder gibt. Freilich wird er bessere Resultate erzielen, mit denen er glänzen kann, aber Vater und Mutter werden seufzen unter der Last, die ihnen dieses Geschichtsbuch für Sexta auferlegt, wie sie seit Jahren unter der Last der Religionsbücher seufzen, und der Charakter des Unterrichts wird in einem den Absichten der amtlichen Bestimmungen durchaus widersprechenden Sinne verändert.

Die neue Auflage des 4. Teiles: Untertertia bringt nur unwesentliche Änderungen. Im 5. Teil: Obertertia finden sich im Anfang einige neue Paragraphen, die die Entwickelung der wichtigsten außerdeutschen Staaten Europas bis zum Beginn der neueren Zeit in kürzester Form darstellen. Koch teilt die Ansicht Aulers, daß „der Blick sich in Obertertia nicht mehr auf Deutschland beschränken dürfe, der Standpunkt vielmehr hier und in Untersekunda ein europäischer sein müsse". Nebenbei bemerkt, beschränkt sich ja der Blick nie auf Deutschland und unter dem „europäischen Standpunkt", auf dem der Schüler stehen soll, ist wohl nur das zu verstehen, daß er die deutsche Geschichte als einen Teil der europäischen begreifen zu lernen hat. Es sind wieder einmal wie üblich etwas große Worte für eine sehr selbstverständliche Sache. Daß Koch nun diese Seite stärker betont und dem Schüler in diesen Abschnitten eine zusammenhängende kurze Darstellung dessen gibt, was sie sich sonst aus einge-

streuten Bemerkungen zusammensuchen müssen, dagegen ist gewiß nichts einzuwenden.

J. Schroeders *Brandenburgisch-preußische Geschichte.* Zehnte, bedeutend vermehrte Auflage. Besorgt von J. Schmidt, Oberlehrer.

Dr. Martin Jöris, *Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Für deutsche höhere Mädchenschulen.* Ausgabe A: Aus der alten und deutschen Geschichte. 2. Auflage. Ausgabe B: Aus der deutschen Geschichte 2. Auflage.

Gindelys *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien.* Bearbeitet von Dr. Theodor Tupetz, K. K. Landesschulinspektor. I. Band: Das Altertum. Zwölfte verbesserte Auflage.

Dr. Franz Martin Mayer, *Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen.* 3. Teil: Die Neuzeit. 5. durchgesehene Auflage.

Holdermann-Setzepfandt, *Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen und deutschen Geschichte.* Ein Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. 4. Auflage. 2. Teil: Deutsche Sagen und Geschichtsbilder aus dem Mittelalter. 3. Teil: Erzählungen aus der Neuzeit. 4. Auflage.

J. C. Andrä, *Grundriß der Geschichte für höhere Schulen*, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. 3. Teil. Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten von Dr. Karl Endemann. 2. Auflage.

An letzter Stelle, da nicht als Lehrbuch gedacht, sondern wohl mehr für die Hand des Lehrers bestimmt, sei Rudolf Wustmanns *Deutsche Geschichte im Grundriß. II. Von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* erwähnt. Dem Abschnitt von Wustmanns Grundriß, der die jüngste Vergangenheit behandelt, hat noch P. Pomtow in seinem letzten Jahresbericht begeistertes Lob gezollt. Ein Lob, das auch dieser Band verdient. Dieser gedrängte Auszug des großen Lamprechtschen Werkes ist eine sehr anerkennenswerte Leistung. Zu wünschen ist freilich, daß jeder, dem Wustmanns Buch in die Hände kommt — und es wäre erfreulich, wenn es möglichst vielen in die Hände käme —, sich durch das, was hier geboten wird, zu Lamprecht selbst führen läßt. Solche Auszüge aus originalen Werken verführen leicht zur Oberflächlichkeit. Lamprechts Geschichtsauffassung will erarbeitet, nicht einfach übernommen werden. Aber jedes Buch, das sie propagieren hilft, soll uns willkommen sein.

2. Tabellen.

Es liegen uns diesmal zwei Anstalts-Kanones vor: *Geschichtszahlen. Für den Unterricht am Königlichen Ulrichs-Gymnasium in Norden im Einverständnis mit der Fachkonferenz zusammengestellt* von Professor Hans Holstein und *Kanon der Geschichtszahlen für höhere Lehranstalten stufenweise geordnet.* Von Dr. Walther Schwahn.

Schwahns Kanon ist, wie das Vorwort sagt, als Grundlage für die Wiederholungen im Geschichtsunterricht gedacht, wie sie die Lehrpläne vom Jahre 1901 vorschreiben und für die sie ausdrücklich die Benutzung eines Kanons verlangen, will also nicht einer, sondern möglichst vielen Anstalten dienen. Sch. bemerkt weiter, daß er den Versuch gemacht habe, „zwischen der überreichen Fülle reichhaltiger Tabellen und der allzu großen Knappheit kurzer Übersichten, wie sie einzelne Lehrbücher bieten, die richtige Mitte zu halten, ohne dem Gedächtnis des Schülers zu viel zuzumuten, aber auch ohne etwas Wesentliches wegzulassen, was von dem Schüler am Ende des Unterrichts verlangt werden muß". U. E. ist dem Verfasser dieser Versuch nicht geglückt. „Die überreiche Fülle reichhaltiger Tabellen" ist allerdings glücklich vermieden worden, aber der allzu großen Knappheit der kurzen Übersichten einzelner Lehrbücher kommt Schwahns Kanon sehr nahe. Die besseren und verbreiteteren bringen sogar mehr als Sch. Neubauers Abriß in den Teilen für die Oberklassen z. B. ist bedeutend reichhaltiger und zwar nicht so sehr durch die Menge der Zahlen als vielmehr durch die den Zahlen beigefügten Stichworte. Durchaus wichtige Dinge fehlen bei Schwahn. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, bei dem 2. Kreuzzug der Name des geistigen Urhebers und Leiters des Zuges Bernhards von Clairvaux nicht genannt. Nur die Namen Konrad III., Ludwig VII. sind in Klammern hinzugefügt, bei Neubauer dagegen außer „Bernhard von Clairvaux" noch „Kleinasien, Damaskus". Meist begnügt sich Schwahn mit dem bloßen Namen, z. B. 1386 Sempach, 1476 Granson und Murten etc. Es ist höchst selten der Versuch gemacht, die an ein bestimmtes Ereignis sich knüpfenden Gedankenreihen im Gedächtnis der Schüler wachzurufen. Schon aus diesem Grunde eignet sich das Buch wenig für die von den Lehrplänen vorgeschriebenen Wiederholungen. Was aber noch schwerer ins Gewicht fällt, ist, daß jede Gliederung fehlt, abgesehen von der nach Klassen. Ununterbrochen wälzt sich der Strom der Zahlen dahin, keine Überschrift faßt eine größere oder kleinere Gruppe zusammen, kein Absatz trennt sie, eine folgt der anderen unmittelbar. Dadurch entsteht der Eindruck einer geradezu verwirrenden Massenhaftigkeit. Wenn irgend etwas, so macht dies den Kanon ganz unbrauchbar zum Wiederholen. Einen guten Kanon zu schreiben, ist durchaus keine leichte Aufgabe. Sie wird dadurch nicht gelöst, daß man die wichtigeren Zahlen fast ohne Zusätze untereinander schreibt.

Einen ungleich besseren Eindruck macht der Kanon für das Ulrichs-Gymnasium in Norden von Hans Holstein. Hier findet sich eine eingehende Gliederung, die die Wiederholung außerordentlich erleichtert. Die Überschriften sind allerdings fast durchweg nach äußerlichen Gesichtspunkten gewählt. Vielleicht — ich sage vielleicht, richtiger wäre wohl höchst unwahrscheinlicherweise — ist das mit eine Folge davon, daß der Kanon nicht nach Klassen geordnet ist. Er ist vielmehr für alle Stufen bestimmt.

Die Zahlen, die erst auf der Oberstufe gelernt werden sollen, sind durch schrägen Druck kenntlich gemacht. Infolgedessen mußte eine Einteilung gewählt werden, die der Mittel- und Unterstufe entspricht. Die Oberstufe unterscheidet sich nur durch ein geringes Plus an Lernzahlen, wogegen an und für sich Bedenken erhoben werden können. Der Geschichtsunterricht der Oberstufe unterscheidet sich von dem der Mittelstufe nicht so sehr durch die Menge des Stoffes als durch die Art der Behandlung. Ich sehe denn auch in dem Holsteinschen Kanon kaum eine für die Oberstufe bestimmte Zahl, die nicht auch auf die Unter- oder Mittelstufe gelernt werden könnte und nicht auch meist tatsächlich gelernt würde. Um ein paar Beispiele anzuführen: 449 Cimons Zug nach Cypern; Sieg der Athener bei Salamis auf Cypern; 422 Niederlage und Tod Kleons bei Amphipolis (am Strymon); 403 Sturz der Dreißig durch Thrasybul; 1423 Kursachsen an das Haus Wettin; 1598 Edikt von Nantes usw. Auffällig ist, daß ein unverhältnismäßig großer Teil der Zahlen der außerdeutschen Geschichte schräg gedruckt ist. Es hat danach den Anschein, als ob bis zur Untersekunda die außerdeutsche Geschichte auf dem Gymnasium zu Norden allzuwenig berücksichtigt wird. Bei manchen der für die Oberstufe bestimmten Zahlen könnte man zweifelhaft sein, ob es überhaupt notwendig ist, sie lernen zu lassen, z. B. bei der oben angeführten für Amphipolis. Die für diese Epoche wichtige Zahl ist 421, der Friede des Nicias. Ob die Schlacht bei Amphipolis ein oder etwa $1^1/_2$ Jahre früher gewesen ist, ist unwesentlich. Das Wichtige allein ist, daß sie die letzte Schlacht vor dem Abschluß des Friedens ist. Will man die Zahl lernen lassen, so kann sie jedenfalls der Quartaner ebenso gut lernen wie der Primaner. Von der Schlacht selbst und Kleons Tod hört er ja doch. Was man aber von dem Schüler der Unter- und Mittelstufe nicht verlangen kann, ist eine tiefere Erfassung der historischen Entwickelung und der in ihr sich offenbarenden Mächte. Das Verständnis dafür soll die Oberstufe wecken. Ein Kanon, der den Wiederholungen in der Obersekunda und Prima dienen soll, muß daher auch eine die innere Entwickelung widerspiegelnde Einteilung aufweisen. Das kann er nicht, sobald er auch für die unteren Stufen bestimmt wird. Aus diesem Grunde vornehmlich scheint uns der Holsteinsche Kanon dem Ideal noch sehr fern zu bleiben. Aber auch davon abgesehen vermissen wir manches, und manches scheint uns nicht scharf und klar genug ausgedrückt. Wir vermissen, um nur einiges anzuführen, die constitutio de feudis Konrads II., das statutum in favorem principum Friedrichs II., wie bei Schwahn den Namen Bernhards von Clairvaux beim 2. Kreuzzug, das Papstwahldekret Nikolaus II. und eine ganze Anzahl anderer Dinge, die erwähnt werden müssen, wenn das Buch für Wiederholungen irgendwelchen Nutzen haben soll. Manches, wie gesagt, ließe sich schärfer und sachlicher formulieren. So steht z. B. bei 1122: Das Wormser Konkordat. Ende des Investiturstreites. Kaiser und Papst erkennen sich als gleichberechtigte Gewalten an. Der zweite Satz kann fehlen. Der letzte erweckt keine konkreten,

sondern nur ganz vage und schiefe Vorstellungen. Warum werden nicht statt dessen die Bedingungen des Konkordates angegeben? Alles in allem scheint uns der Nordensche Kanon noch mancher Verbesserung fähig und bedürftig zu sein.

Von E. Dahns *Lernbuch für den Geschichtsunterricht* ist eine besondere Ausgabe für die Mittelklassen hergestellt worden, da es sich gezeigt hat, daß es nur unter Schwierigkeiten zugleich in Obertertia und Untersekunda sowie in den Primen gebraucht werden kann. Zunächst ist der Teil für Obertertia, gemeinsam von Prof. E. Dahn und Dr. Walther Rachel bearbeitet, erschienen und liegt uns vor. Wenn anstatt aller ausgeführten Lehrbücher dieses Lernbuch allgemein eingeführt würde, so würde Referent das auf das freudigste begrüßen. Es steht in der Mitte der Tabelle, die nur Stichworte gibt, und dem in ausgeführter Darstellung erzählenden Lehrbuch. Es bringt nicht nur die Tatsachen, sondern verknüpft auch die Ereignisse logisch miteinander und stellt die Resultate in aller Knappheit und Klarheit fest. Daneben fehlt es nicht an biographischen und kulturgeschichtlichen Details. Es bringt davon mehr als manches breit erzählende Lehrbuch. In Anmerkungen hinzugefügte Hinweise auf Quellenstellen — Schillings Quellenbuch ist zugrunde gelegt — erzählende Darstellungen und Vergleiche tragen das ihrige zur Belebung bei. Für Wiederholungen läßt sich kein besseres Hilfsmittel denken und da, wo allein nach diesem Buche unterrichtet wird, werden unseres Erachtens bessere Resultate erzielt werden, als da, wo nach Lehrbüchern unterrichtet wird. Es ist diesem Lernbuch die weiteste Verbreitung zu wünschen.

In neuer Auflage sind erschienen: Prof. Dr. Fr. Zurbonsen, *Tabellarischer Leitfaden der Geschichte* und Buurmans *Kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen-Examen.* 6. Bändchen. Geschichtstabelle in zusammenhängender Darstellung. Beide weisen keine über das Mittelmaß hinausgehende Eigenschaften auf.

Zum Schluß dieses Abschnittes sei noch ein von allen anderen sich unterscheidendes, eigentümliches *Hilfsmittel zur Beantwortung geschichtlicher Wiederholungsfragen* von Oberlehrer Dr. Grosch erwähnt, das dem Programm der Klosterschule Roßleben beigegeben ist. Grosch ist der Ansicht, daß die Beantwortung der von den Lehrplänen geforderten gruppierenden Übungs- und Wiederholungsfragen den Schülern eine allzu große Arbeitslast aufbürde, sobald sie gezwungen seien, sich die Tatsachen mühsam zusammenzusuchen. Es müsse ihm daher ein Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, „das ihn der so wertvollen Selbstbetätigung nicht beraubt, ihm aber geringwertige Arbeit erspart, wie langwieriges Nachlesen und Zusammensuchen". Dieses Hilfsmittel zu schaffen, hat Grosch unternommen. Nächst Zuverlässigkeit war ihm Übersichtlichkeit das wichtigste. Er hat daher den Stoff in Kolonnen und zwar erstens synchronistisch und zweitens nach folgenden sachlichen Gesichtspunkten geordnet: 1. Reiche und Dynastien, 2. Personen bzw. Regenten, 3. Krieg und Frieden, 4. Schlacht

und Belagerung, 5. Provinziales und Territoriales, 6. die Kirche, bes. die Päpste, 7. Verfassung und Kultur. Die Angaben sind so knapp wie irgend möglich gehalten. Eine Anzahl von Zeichen helfen Worte sparen. Es handelt sich also um ein Nachschlagewerk. Auf den ersten Blick scheint das Verfahren Groschs manches für sich zu haben. Bei näherer Überlegung aber zeigt es sich, daß der Zweck, der erreicht werden soll, nicht erreicht wird oder doch nur in seltenen Fällen. Der Schüler wird auch mit dieser Tabelle meist in dieselbe Verlegenheit kommen, wie wenn er nur sein Lehrbuch hat, ganz abgesehen davon, daß ihm die Tabelle auf viele Fragen gar keine und auf die meisten nur eine sehr oberflächliche Auskunft gibt, so daß er fast immer gezwungen sein wird, nachzulesen. Jene Verlegenheit besteht nämlich darin, daß der Schüler die Tatsachen, die er zur Beantwortung einer Frage braucht, nicht alle im Kopf hat und nicht weiß, wo er sie suchen soll. Das sagt ihm die Tabelle von Grosch auch nicht. Er muß auch hier aufs Geratewohl herumsuchen, wenn er in vielen Fällen auch infolge der Übersichtlichkeit der Tabelle leichter zum Ziel kommen wird; in anderen aber wird er, wie gesagt, gar nicht, und in allen nur halb zum Ziel kommen. Denn wenn er die Tatsachen auch aus der Tabelle zusammengestellt hat, so wird er nun erst in seinem Lehrbuch nachlesen müssen. Denn mit einer dürftigen Zusammenstellung von Namen und Daten wird sich kein Lehrer zufrieden geben. Das einzige Mittel, den Schülern die Beantwortung solcher Fragen, wie sie die gruppierenden Wiederholungen verlangen, zu erleichtern, ist die Anfügung eines sehr sorgfältig gearbeiteten Registers an das Lehrbuch, und zwar eines Sach- und nicht nur eines Personenregisters. Dann ist es ihm ein leichtes zu finden, was er braucht. Dann wird er auch in seinem Lehrbuch wirklich heimisch, während ihm eine solche Tabelle dem Lehrbuch zu entfremden droht. Und nichts ist für die Einprägung von größerer Bedeutung, als daß der Schüler in einem Buche wirklich zu Hause ist. Wir können Groschs Hilfsmittel demnach nicht für geeignet halten, die bezeichneten Schwierigkeiten zu heben. Daß er aber mit Entschiedenheit auf einen Punkt hingewiesen hat, der meist übersehen zu werden pflegt, soll ihm gedankt werden.

3. Quellenbücher.

Ein neues Quellenbuch liegt nicht vor, wenigstens kein für den Schulgebrauch bestimmtes. Ein neues Unternehmen: *Quellensammlung zur deutschen Geschichte*, herausgegeben von E. Brandenburg und G. Seeliger, soll dem Unterricht in den historischen Seminaren der Universitäten dienen. Bis jetzt sind uns zugegangen: Ernst Bernheim, *Quellen zur Geschichte des Investiturstreites.* Heft I: Zur Geschichte Gregors VII. und Heinrichs IV. Heft II: Zur Geschichte des Wormser Konkordats. Und F. Salomon, *Die deutschen Parteiprogramme.* Heft I: Von 1844—1871. Heft II: Von 1871—1900. Es sind kleine geschmackvoll ausgestattete Büchlein

von 100—130 Seiten zu dem billigen Preise von 1,20 bis 1,60 M. Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit gearbeitet stellen sie vorzügliche Hilfsmittel für das Studium der betreffenden Epochen dar. Für die Schule können sie nur insofern in Betracht kommen, als ihre Anschaffung für die Schülerbibliothek dringend zu empfehlen ist. Einzelne Stücke werden mit Erfolg im Unterricht behandelt werden können und außerdem bietet sich hier die Möglichkeit, den Schülern Material zu Vorträgen in die Hand zu geben, an dem sie selbständig arbeiten lernen können. An solchem Material fehlt es meist.

Dasselbe läßt sich sagen von der von Richard Kunze zusammengestellten Sammlung von Quellenstellen zur Geschichte der alten Germanen, die unter dem Titel: *Die Germanen in der antiken Literatur*, in zwei Bändchen erschienen ist. Der erste Band bringt die römische, der zweite die griechische Literatur. Die Auswahl ist mit Umsicht und Geschick getroffen. Im ganzen aber werden diese Hefte mehr im altsprachlichen als im Geschichtsunterricht zu verwerten sein.

Wie üblich mag an dieser Stelle noch auf solche Bücher hingewiesen werden, die Vorträge, Aufsätze oder Abschitte aus größeren Werken unserer bedeutenden Historiker bringen. Da ist an erster Stelle das groß angelegte *Lesebuch zur Geschichte Bayerns* von Otto Kronseder zu nennen, das im Auftrage des K. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten entstanden ist. Es ist ein starker Band von fast 700 Seiten großen Formats und enthält nicht weniger als 144 Aufsätze zur Geschichte Bayerns. Alle Seiten des staatlichen, wirtschaftlichen, künstlerischen und Volkslebens sind berücksichtigt mit alleiniger Ausnahme des Kirchengeschichtlichen, das „als speziell dem Religionsunterricht zugehörig“, wie die Vorrede sagt, „von der Aufnahme überhaupt auszuscheiden war“. Das Buch ist in erster Linie für den Lehrer bestimmt. Es ist aber auch sehr zu wünschen, daß es der Schüler in die Hand bekommt. Kronseder hat mit diesem Buche ein vorzügliches Hilfsmittel zur Belebung des Unterrichts in der Geschichte seines engeren Vaterlands geschaffen.

An zweiter Stelle sei auf die neuen Bände der *Deutschen Bücherei* hingewiesen. Band 18/18 a enthält: *Ausgewählte Vorträge und Aufsätze* von Professor Dr. Max Lenz; Band 29: *Biographische Essays* von Heinrich von Treitschke und Erich Marcks; Band 30 solche von Heinrich von Treitschke und Erich Schmidt; Band 56: *Zur Kunde deutscher Vorzeit* betitelt, Aufsätze von Felix Dahn und Gustav Freytag. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese gut ausgestatteten, unglaublich billigen Bändchen (30 Pf.) die weiteste Verbreitung verdienen. Sie sollten in keiner Schülerbibliothek fehlen und allen Schülern zur Anschaffung empfohlen werden.

4. Kulturgeschichtliches.

Auf diesem Gebiete ist die Ausbeute des Berichtsjahres außerordentlich gering. Es liegen mit einer Ausnahme nur Neuauflagen vor und alle

gehören dem Gebiete der alten Geschichte an. Die eine Neuerscheinung betitelt sich: *Aus der antiken Geisteswelt.* Ein Ergänzungsbuch für den Unterricht an Realanstalten. Von Dr. Karl Knabe, Direktor der Oberrealschule zu Marburg a. d. Lahn. Dieses Buch verdankt seine Entstehung denselben Schwierigkeiten des Unterrichts in der alten Geschichte an Realanstalten, die die oben besprochenen Aufsätze hervorgerufen haben. „Schon seit einer Reihe von Jahren", sagt das Vorwort, „sind mir Klagen darüber zu Ohren gekommen, daß der Unterricht in der alten Geschichte an Realschulen und Oberrealschulen nicht recht fruchtbar sei, da er an keinem anderen Lehrfach eine Stütze finde". Diesen Mangel hofft der Verfasser auf doppelte Weise wett machen zu können. Einmal durch eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts nach der Seite des Kulturgeschichtlichen hin und dann durch eine stärkere Betonung des antiken Elements im Deutschen und auch im fremdsprachlichen Unterricht. Was Verfasser über diesen Punkt ausführt, ist besonders bemerkenswert, namentlich was die Stoffverteilung in der Obersekunda angeht. Der Marburger Oberrealschule ist schon seit dem Jahre 1902 vom Kasseler Provinzial-Schulkollegium die Erlaubnis erteilt worden, in der Obersekunda im Deutschen die Antike zu behandeln. So werden in dieser Klasse, in der gleichzeitig im Geschichtsunterricht die griechische und römische Geschichte zum zweiten Mal durchgenommen wird, im Deutschen gelesen: zwei Dramen von Sophokles oder Äschylus, Teile aus Homers Ilias und Schillers Übersetzung der Aeneis. Von neueren klassischen Werken: Schillers Braut von Messina, Grillparzers Goldenes Vließ, Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Gedichte antiken Inhalts und entsprechende Stücke aus dem Lesebuch. Daneben wird das vorliegende Buch benutzt. Im Englischen werden Shakespeares Julius Caesar und Coriolan gelesen. Die mittelhochdeutsche Dichtung bleibt der Unterprima vorbehalten, wo sie, wie Knabe sagt, „die erwünschteste Berührung mit dem geschichtlichen Unterricht findet". Das ist eine ganz vorzügliche Stoffeinteilung, die mutatis mutandis auch auf das Gymnasium und Realgymnasium zu übertragen sich empfehlen ließe. Der Unterricht in der alten Geschichte hat hier ja allerdings immer seine starke Stütze im altsprachlichen Unterricht, aber daß der Unterricht in mittelalterlicher Dichtung und Geschichte nicht zusammenstimmen, ist für beide sicher nicht förderlich.

Was nun das Buch selbst angeht, so ist es zweifellos in einer Weise gearbeitet, die dem doppelten Zwecke, der Benutzung im Deutschen und im Geschichtsunterricht, auf das beste entspricht. Es stellt eine Sammlung von im ganzen 104 Stücken aus antiken Dichtern und Schriftstellern dar, die nach aus dem Inhalt genommenen Gesichtspunkten geordnet sind. Es sind vier Gruppen: I. Dichtkunst, II. Bildende Kunst, III. Geschichte und Erdkunde, IV. Philosophie und Religion. Es sind alle Seiten des menschlichen Lebens berücksichtigt. Denn das ist die Absicht: „Von großen Männern, Ereignissen, Einrichtungen u. dgl. sollte den Schülern etwas

mehr dargereicht werden, als das flüchtige Wort im Unterricht vermag."
Daher sind bei der Auswahl immer sachliche Gründe maßgebend gewesen. Uns scheint sie eine sehr glückliche zu sein, und wir empfehlen die Einführung dieser mit großer Sorgfalt und großem Geschick gearbeiteten Sammlung allen lateinlosen höheren Lehranstalten auf das wärmste. Und je mehr sie gebraucht wird, um so vollkommener wird sie werden. Denn im Gebrauch werden sich vielleicht Schwächen herausstellen, denen dann in neuen Auflagen leicht abgeholfen werden kann.

Im Anschluß an Martin Wohlrabs bekanntes Buch *Die altklassischen Realien im Gymnasium*, dessen siebente Auflage uns vorliegt, hat Carl Schnobel, Oberlehrer am Reformrealgymnasium zu Charlottenburg, *Die altklassischen Realien im Realgymnasium*, bearbeitet. Seine Bearbeitung unterscheidet sich im wesentlichen dadurch von dem Original, daß die Griechen nur insoweit berücksichtigt sind, als sie die Basis für die römische Kultur bilden. Für den Geschichtsunterricht kommt also Schnobels Buch kaum in Betracht. Es ist allzu sehr als Hilfsmittel für den altsprachlichen Unterricht gedacht und gearbeitet, während Wohlrabs Buch umfassender angelegt auch ein gutes Hilfsmittel für den Unterricht in der alten Geschichte darstellt.

H. W. Stolls *Die Sagen des klassischen Altertums* sind von Dr. Hans Lamer neu bearbeitet in sechster Auflage erschienen, ebenso *Die Götter des klassischen Altertums*. Die Bearbeitung kommt in vielen Teilen fast einer Neuschaffung gleich. Und ein neues Leben wird damit für das altehrwürdige Werk beginnen, zumal auch die äußere Ausstattung der inneren Wiedergeburt entspricht.

Wenig oder gar nicht verändert sind: *Realien des griechischen Altertums* für den Schulgebrauch zusammengestellt von Josef Wagner, k. k. Schulrat. Fünfte verbesserte Auflage und

Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer für den Schulgebrauch zusammengestellt von Ernst Wagner und Georg von Kobilinski. 3. verbesserte Auflage besorgt von E. Wagner. Sonderheft, enthaltend 24 Bildertafeln und Pläne von Rom und Athen.

5. Anschauungsmittel.

Zu Langls bekannten *Bildern der Geschichte* sind vier neue, die die Nummern 72—75 tragen, erschienen. Sie stellen dar *Die Thermen des Caracalla in Rom*, den *Tempel von Karnack*, den *Palazzo Bargello in Florenz* und die *k. k. Hofbibliothek in Wien*. Die Größe ist die übliche $75^1/_2$: 75 cm. Jedem Bilde ist ein kurzer erläuternder Text beigegeben. Das Blatt kostet auf starken Deckel gespannt 3 M. Der Preis ist also nicht allzu hoch. Daß diese Sammlung ein vorzügliches Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht darstellt, kann nicht bezweifelt werden. Andererseits läßt sich nicht verkennen, daß die Sepiamanier, in der die Bilder ausgeführt sind, dem Ganzen

einen etwas unnatürlichen Ton verleiht, der manchem mißfallen wird. Im übrigen ist die Ausführung recht gut.

Ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht in der alten Geschichte stellen auch die beiden Hefte *Athen und Rom* dar. Das erste von Franz Prix, das zweite von Franz Perschinka bearbeitet. Sie enthalten Bilder zur Veranschaulichung der topographischen Verhältnisse der alten Stadt und ihrer hervorragendsten Denkmäler mit erläuterndem Text.

Von Ad. Lehmanns *Kulturgeschichtlichen Bildern* sind uns zwei neue Blätter zugegangen, deren Anschaffung wir allen Anstalten dringend empfehlen können.

Das erste Blatt *Mittelalterliche Handschriften* enthält folgende Abbildungen: Je ein Blatt aus dem Psalterium aureum von St. Gallen und dem Codex argenteus zu Upsala, zwei Miniaturen, eine aus einem Mainzer Evangelium und eine aus der Manessischen Liederhandschrift, Walther von der Vogelweide darstellend. Die Mitte des Blattes nimmt eine Abbildung des Anfanges des Gudrunliedes ein nach der Ambraser Handschrift. Die Ausführung in leuchtender Farbenpracht muß als eine ganz ausgezeichnete bezeichnet werden. Die Abbildungen wirken wie eben geschaffene Originale. Gerade dieses Blatt sollte in keiner Sammlung einer höheren Lehranstalt fehlen. Man hat stets die größten Schwierigkeiten, den Schülern einen klaren Begriff von dieser so bedeutungsvollen Seite mittelalterlicher Kunstübung zu geben. Denn alle Kunsthefte, oder wie sie sich nennen mögen, vernachlässigen meines Wissens diese Seite völlig. Ad. Lehmann sollte in dieser Richtung noch weiter gehen. Außerordentlich wünschenswert wäre eine Sammlung von Abbildungen aus Handschriften, die uns die Entwickelung der mittelalterlichen Ornamentik stufenweise vorführte. Aber auch dieses Blatt schon ist mit Freuden zu begrüßen.

Das zweite Blatt bildet eine treffliche Ergänzung zu dem ersten. Es bringt die ersten Drucke. Zunächst eine Holzschnitttafel, dann einen Letterndruck aus dem Fust- und Schöfferschen Psalter vom Jahre 1457 und schließlich eine Blattseite aus der 36 zeiligen Bibel gedruckt von Gutenberg. Wie sich der erste Druck noch ganz dem Charakter der Handschriften anschließt und doch schon sich zu entfernen anfängt, läßt sich mit Hilfe dieser Bilder auf das trefflichste zur Anschauung bringen.

Anschauungs- und Gedächtnishilfen zur Kriegsgeschichte betitelt sich ein neues, von Dr. Johannes Boock, Oberlehrer am Friedrich Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, ins Leben gerufenes Unternehmen. Es sind zunächst vier Hefte erschienen. Heft I: „Die Einigungskriege. 10 Karten nebst Beilage". Heft II: „Die Befreiungskriege. 10 Karten nebst Beilage". Heft III: „Die Eroberungskriege des ersten Kaiserreiches. 8 Karten nebst Beilage". Heft IV: „Die Eroberungskriege der I. Republik. 8 Karten nebst Beilage". Das Format der Hefte und damit auch der Karten — es sind Einzelblätter, was uns wenig praktisch zu sein scheint — ist außerordentlich handlich, der Preis für das Heft 50 Pf. Der begleitende Text

ist knapp und klar gefaßt, die Karten sind übersichtlich und leicht verständlich. Der geographische Hintergrund aber enthält unseres Erachtens zu wenig, nämlich außer Städtenamen nur die Flußläufe, die typisiert sind. Es fehlen durchweg die Gebirge. Soweit ich sehe, sind sie nur für Königgrätz eingezeichnet. Das ist entschieden ein Mangel. Im übrigen können Boocks Karten wohl gute Dienste leisten. Aber man fragt sich unwillkürlich, wo soll die Zeit zu einer so eingehenden Behandlung, wie sie diese Hefte vorauszusetzen scheinen, herkommen, und lohnt es sich überhaupt, die kriegerischen Ereignisse mit solcher Sorgfalt zu verfolgen? Die Einigungskriege und, wenn auch nicht in demselben Maße, die Befreiungskriege werden gewiß von jedermann genauer durchgesprochen werden. Aber die Eroberungskriege der ersten Republik und des ersten Kaiserreiches doch kaum. Und wohin soll es führen, wenn schon für dies eine Jahrhundert von der französischen Revolution bis zur Gründung des Deutschen Reiches, das Pensum noch nicht eines Halbjahres, vier Hefte notwendig sind, den Schülern also eine Ausgabe von 2 M. zugemutet werden soll. Die kann ihnen nicht zugemutet werden. Wohl aber könnte man von ihnen die Anschaffung eines Heftes verlangen, das die wichtigsten Feldzüge und die Schlachten, die als typisch für die betreffende Epoche gelten können oder hervorragend nationales Interesse haben, vom Beginn der Reformation bis zur Gegenwart zur Darstellung brächte. Freilich müßte neben dem strategischen auch das taktische Element berücksichtigt werden. Ein solches Heft würde einem wirklichen Bedürfnis entsprechen. Vielleicht läßt sich Boock durch diese Zeilen anregen, ein solches Heft zusammenzustellen. Was er jetzt bringt, ist zu viel. Weniger wäre mehr gewesen.

Ein *Historischer Schulatlas von Oberösterreich und Salzburg*, zusammengestellt und bearbeitet von Julius Strnadt, kommt wohl als zu speziell für deutsche Schulverhältnisse nicht in Betracht. Indessen mag die Aufmerksamkeit der Fachgenossen, die sich besonders für diese Gebiete interessieren, auf dieses höchst sorgfältig gearbeitete, schön ausgestattete Kartenwerk gelenkt werden. Es sind 7 Karten mit erläuterndem Text, die Entwickelung der betreffenden Gebiete von der Römerzeit bis zum Reichsdeputationshauptschluß darstellend. Der Preis beträgt 2,50 M.

Der *Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* von Friedrich Neubauer und zwar der Teil für Quarta bis Untersekunda liegt in fünfter vermehrter Auflage vor. Zwei neue Karten sind hinzugekommen: No. IX: „Deutschland von der Zeit des Dreißigjährigen Krieges bis zu den Türkenkämpfen“ und No. XI: „Der deutsche Bund 1815—1866“.

III. Für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Geschichtswissenschaft.

Von den *Jahresberichten der Geschichtswissenschaft* liegen uns die Jahrgänge 1904 und 1905 in je zwei stattlichen Bänden vor. Die Leitung des Unternehmens ist nach dem am 12. Oktober 1905 allzufrüh erfolgten Tode Berners in die Hände des Archivrats und Kgl. Hausarchivars Dr. Gg. Schuster übergegangen. Eine Anzahl Mitarbeiter ist zudem ausgeschieden. Doch ist für Ersatz gesorgt, und außerdem ist es gelungen, für China sowie Mittel- und Südamerika, die bisher brach lagen, Bearbeiter zu finden. Jedoch beginnt ihre Tätigkeit erst mit dem nächsten Jahrgang. So freudig es zu begrüßen ist, daß das außerordentlich wertvolle Unternehmen, unentbehrlich für jeden, der auf irgendeinem bestimmten Gebiete arbeitet oder sich auch nur auf dem Laufenden erhalten will, fortgeführt wird, so wünschenswert ist es doch auch, daß endlich einmal die seit Jahren schmerzlich empfundenen Lücken ausgefüllt werden. Die Zahl der nicht bearbeiteten Abschnitte ist allzu groß. Wir werden bei nicht weniger als 47 auf die kommenden Jahresberichte vertröstet. Und leider sind darunter seit langem solche, die für den Schulmann besonders wichtig sind. So die deutsche Kulturgeschichte, die allgemeine Kulturgeschichte, die Urgeschichte und vor allem die Griechen. Über diesem Abschnitt scheint ein besonderer Unstern zu schweben. Was geboten wird, aber ist von solcher Güte, daß über die Lücken in der Hoffnung auf spätere Ausfüllung hinweggesehen werden kann. Es muß immer wieder betont werden, daß eine so erschöpfende Berichterstattung über alle, auch die kleinsten historischen Arbeiten nirgends geboten wird. Die Jahresberichte der Geschichtswissenschaft sollten daher in der Bibliothek jeder höheren Lehranstalt, die nur irgend über Mittel verfügt, zu finden sein.

Von größeren geschichtswissenschaftlichen Werken haben wir nur die zweite Auflage von Theodor Lindners *Geschichtsphilosophie. Das Wesen der geschichtlichen Entwickelung. Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung* zu besprechen. Wir hatten schon in dem Bericht über das Jahr 1904 Gelegenheit, die geschichtsphilosophische Auffassung Lindners kurz zu skizzieren (s. Jb. 1904, X, 36/37). Wenn wir damals sagten, daß Lindners Grundformel: „daß Entwickelung das Verhältnis von Beharrung und Veränderung ist und daß sich die Weiterbildung je nach der Stärke beider richtet“ uns allzuflach, zu inhaltsleer erscheint, um als letztes Resultat geschichtsphilosophischen Denkens verkündet zu werden, so können wir auch nach der Lektüre dieser zweiten Auflage zu keinem anderen Endurteil kommen. Stimmen wir so mit der Grundauffassung Lindners nicht überein, oder besser ausgedrückt, sagt sie uns zu wenig, so müssen wir doch andererseits zugeben, daß sein Buch mancherlei Anregungen zu geben imstande ist, manche richtige und originale Beobachtung, manches gut begründete, von dem üblichen abweichende

Urteil enthält. Als eine Vorstufe für tiefere geschichtsphilosophische Werke möchten wir es empfehlen.

Einer sehr dankenswerten Arbeit hat sich Professor Dr. Ernst Bernheim unterzogen, indem er den Inhalt seines bekannten Lehrbuches der historischen Methode zusammendrängte in ein kleines Bändchen, das unter dem Titel *Einleitung in die Geschichtswissenschaft* in der Sammlung Göschen erschienen ist. Mancher Fachgenosse wird den alten Bekannten in diesem neuen Gewande mit Freuden begrüßen. Und manchen wird auch die zweite uns vorliegende Schrift Bernheims: *Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft* interessieren, obwohl sie mit der Schule unmittelbar nichts zu tun hat. Bernheim tritt hier für einen weiteren Ausbau der seminaristischen Übungen an den Universitäten ein. Er wünscht an Stelle des wesentlich rezeptiven Studiums einen „Arbeitsunterricht" zu setzen. Schon mit dem ersten Semester sollen die Seminarübungen beginnen. Und um jeden einzelnen zur Mitarbeit zu zwingen, schlägt Bernheim vor, schriftliche Untersuchungsarbeiten in den Seminarstunden selbst anzufertigen zu lassen. Er gibt in seiner Schrift selbst eine Reihe von Beispielen zu Anfängerübungen. Das Problem, das Bernheim beschäftigt, besteht auch für den Schulunterricht. Der Geschichtsunterricht in den oberen Klassen würde unendlich gewinnen, wenn es gelänge, die Schüler zu lebhafterer Mitarbeit heranzuziehen. Manche von Bernheims Übungsbeispielen ließen sich wohl auch für Schüler gebrauchen.

Eine *Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte. Nebst Materialien* bringt auch Professor Dr. Fr. Zurbonsen. Auch dieses Buch, obwohl für Studierende bestimmt, wird dem Lehrer manche Anregung geben. Namentlich wird für ihn das 10. Kapitel, das eine Zusammenstellung der wichtigsten Probleme und Kontroversen aus der deutschen Geschichte mit Angabe der Literatur enthält, von Interesse sein.

Eine außerordentlich anziehende Studie bietet Alfred Kirchhoff unter dem Titel: *Zur Verständigung über die Begriffe Nation und Nationalität.* Vielleicht herrscht auf kaum einem Gebiete eine größere Begriffsunsicherheit als auf diesem. Die Kirchhoffsche Schrift ist durchaus geeignet, ihr ein Ende zu machen. Die Überschriften der Kapitel 1. Abstammung und Sprache, 2. Staat und Nation, 3. Staatsnationen und kulturelle Nationen, 4. Nationalität geben schon einen ungefähren Begriff vom Inhalt. Dem Gedankengange im einzelnen zu folgen, würde mehr Raum beanspruchen, als uns zur Verfügung steht. Es mag daher genügen, empfehlend auf Kirchhoffs Schrift hinzuweisen.

Der *Bericht über die neunte Versammlung deutscher Historiker zu Stuttgart 17. bis 21. April 1906* ist wertvoll durch seine kurzen und klaren Berichte über die in der Versammlung gehaltenen Vorträge. Von ihnen scheint uns besonders der von Professor Dr. Knepp (Straßburg) über *die rechtshistorischen Grundlagen des Geldwesens* von Bedeutung zu sein.

Friedrich Paulsen, *Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge*

und Aufsätze und Adolf Lasson, *Das Kulturideal und der Krieg*, beide in der „deutschen Bücherei", sind in zweiter Auflage erschienen. Beide sind zur Anschaffung für die Schülerbibliothek der oberen Klassen zu empfehlen.

2. Urgeschichte.

In weiten Kreisen des gebildeten Publikums begegnet vielleicht kein Teil der Geschichte größerem Interesse als der, den man streng genommen nicht zur Geschichte rechnen darf: die Geschichte der Urzeit. Der Historiker von Fach steht ihr im allgemeinen skeptischer gegenüber und gesteht ihr nicht jene Bedeutung zu, die ihre Vertreter ihr beizulegen geneigt sind. Die Resultate ihrer Forschungen divergieren oft allzu sehr und stehen vielfach auf zu schwachen Füßen, als daß man ihnen nicht oft genug nur einen hypothetischen Wert zuerkennen müßte. Andererseits folgt das Publikum einem guten und richtigen Triebe, wenn es den Neuerscheinungen auf diesem Gebiete eine erhöhte Teilnahme entgegenbringt und sie dadurch bekundet, daß es diese Bücher kauft. Auflagen von 20 bis 30 Tausend in wenigen Jahren sind nichts Seltenes. Es erklärt damit, daß es die Eröffnung einer unendlichen Perspektive in das vorgeschichtliche Leben der Menschheit höher einschätzt als die Aufdeckung neuer Einzelheiten auf historischem Boden. Und es tut, wie gesagt, recht daran. Denn mag auch vieles von dem, was *Die Wissenschaft des Spatens*, wie Lamprecht die Urgeschichte nennt, uns bringt, hypothetischen Charakters sein, die Hauptresultate sind doch von einer solchen Bedeutung, daß niemand an ihnen vorübergehen darf. Schon die eine Tatsache, daß die Urgeschichte die spezifische Wirkung geschichtlicher Bildung, die Vertiefung des Bewußtseins, in einem früher ungeahnten Maße zu steigern imstande ist, sollte jeden, dem an dieser Wirkung gelegen ist, veranlassen, diesen Zweig der historischen Wissenschaften, soweit in seinen Kräften steht, zu unterstützen. Dazu kommt, daß von der Urgeschichte aus auf unendlich viele Erscheinungen des Lebens, an denen wir meist gedankenlos vorübergehen, auf Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten, die uns unverständlich geworden sind, erst Licht fällt. Und je mehr sich das Dunkel erhellt, das über den Hunderten von Jahrtausenden lagert, in denen der Mensch sich in unablässigem Kampfe ums Dasein vom Affenmenschen zum homo sapiens emporarbeitete, um so mehr wird historische Erkenntnis überhaupt sich vertiefen, um so klarer werden wir die Gesetze des menschlichen Lebens erfassen lernen und um so bewußter werden wir uns selbst das Ziel der Entwickelung setzen können.

Aus diesen Gründen möchte ich die Aufmerksamkeit der Fachgenossen mit allem Nachdruck auf zwei Werke lenken, die jedes in seiner Art vortrefflich geeignet sind, ein Bild zu geben von dem Stande der urgeschichtlichen Forschung und das Interesse für diesen Gegenstand in höchstem Maße zu wecken. Es sind Heinrich Driesmans', *Der Mensch der Urzeit. Kunde über Lebensweise, Sprache und Kultur des vorgeschichtlichen*

Menschen in Europa und Asien und Dr. Ludwig Reinhardt, *Der Mensch zur Eiszeit in Europa und seine Kulturentwickelung bis zum Ende der Steinzeit.*

Driesmans' Buch, kleiner an Format und Umfang (176 S.), mit einer großen Anzahl ganz ausgezeichneter Abbildungen versehen, umfaßt das weitere Gebiet und häuft infolgedessen stellenweise die Tatsachen. Driesmans geht aus von der epochemachendsten Entdeckung der Urmenschheit, der Feuererzeugung, und der sich auf sie gründenden Kultur, die er als Kult-Kultur bezeichnet, weil sie sich auf den religiösen Kult, mit dem die Feuererzeugung umgeben wird, gründet. Er sucht darzulegen, daß „aller religiöse Kult auf Kreuz und Opfer zurückgeht, mit dem der Feuergott — Agni der Inder — geweckt und genährt wird", und die Gegenüberstellung der Stellen aus den Veden, die die Geburt des Agni schildern, mit dem christlichen Glaubensbekenntnis, hat etwas Frappierendes, aber auch etwas Irreführendes. Nach der Darstellung Driesmans' könnte man auf die Idee kommen, daß die christlich-dogmatischen Vorstellungen unmittelbar aus dem alten indischen Mythos entsprungen seien, was doch nicht der Fall ist. Aber diese schroffe Gegenüberstellung mit Auslassung aller Zwischenglieder bringt vielleicht am besten zum Bewußtsein, wie sehr wir und in wie vielen Dingen oft gerade da, wo wir es am wenigsten vermuten, abhängig sind von uraltem Kulturgut, das sich oft nach tausend Wandlungen aus dem Dunkel der Urzeit in das helle Licht der Gegenwart herübergerettet hat. In den folgenden Kapiteln gibt dann Driesmans ein klares Bild der Kultur der einzelnen Entwickelungsstufen und ihres Zusammenhanges. Das zweite Kapitel behandelt die ältere, das dritte die jüngere Steinzeit, das vierte die ältere, das fünfte die jüngere Bronzezeit, das sechste die Hallstatt- und das siebente die La Tène-Periode. Das achte Kapitel bringt eine höchst interessante zusammenfassende Schilderung des religiös-geistigen und wirtschaftlich-sozialen Lebens der Vormenschheit. Kurze Tabellen veranschaulichen dann noch die Epochen der Urgeschichte, sowie die verschiedenen Einteilungen der älteren Steinzeit und der Eiszeiten. Dankenswert ist auch eine Zusammenstellung der hauptsächlichsten Urgeschichtsforscher und ihrer Werke. Obwohl Driesmanns sich im allgemeinen referierend verhält, fehlt seinem Buche doch nicht die persönliche Note. Schon das erste Kapitel gibt den Ton an. Daß alle bedeutenden Paläoanthropologen berücksichtigt sind, führt freilich dazu, daß sich das Buch in manchen Partien schlecht liest. Andererseits aber wird dadurch erreicht, daß der Leser einen vollen Einblick in den gegenwärtigen Stand der Forschung erhält, ein Bild davon, worin Übereinstimmung herrscht und welche Fragen noch strittig sind.

Reinhardts Buch ist bedeutend umfangreicher, ein starker Band von über 500 Seiten großen Formats, ebenfalls mit zahlreichen Abbildungen. Und die ganze Art der Darstellung ist eine andere, weniger gedrängt und weniger persönlich gefärbt. In ruhig fortschreitendem Gange führt uns die Erzählung — eine stilistische Durcharbeitung wird ihr übrigens nur

zum Vorteil gereichen — von den Uranfängen des Menschengeschlechts bis zum Ende der Steinzeit, alle Seiten des Lebens berücksichtigend, die Existenzbedingungen nicht weniger wie die Existenzformen in allen ihren Erscheinungsarten. Besondere Teilnahme werden, um aus der Fülle des Stoffes nur zwei Punkte herauszugreifen, die Darstellung der Entstehung der Eiszeiten nach der Theorie von Svante Arrhenius die die Temperaturverhältnisse der Erde mit dem Kohlensäuregehalt der Luft in Verbindung bringt, und die neue Hypothese über die Urheimat der Arier, die übrigens auch Driesmans erwähnt, erwecken. Danach haben wir weder Iran noch die südrussische Steppe, sondern vielmehr Skandinavien als ursprünglichen Wohnsitz der Indogermanen anzusehen. Auch die sich aus den Funden in den Höhlen von Mentone ergebende Tatsache, daß die Riviera einst Sitz einer Negerrasse gewesen ist, wird viele überraschen, nicht weniger der Nachweis, daß als die Träger der megalithischen Kultur die Germanen zu betrachten sind. Zur Veranschaulichung des Lebens der Steinzeitmenschen in all seiner Dürftigkeit und geistigen Beschränktheit trägt nicht wenig das zehnte Kapitel bei, in dem Reinhardt Steinzeitmenschen der Gegenwart, die Eskimos und die Papuas, schildert. Von Bedeutung ist auch das letzte Kapitel: „Niederschläge aus alter Zeit in Sitten und Anschauungen der geschichtlichen Europäer“, wenngleich u. E. hier mehr hätte geleistet werden können. Manches von dem, was sich in dieser Beziehung in früheren Kapiteln zerstreut findet, ist bedeutungsvoller als das hier Zusammengefaßte. Im ganzen aber ist das Reinhardtsche Buch eine ganz vorzügliche, außerordentlich wertvolle Arbeit, die zu lesen kein Lehrer der Geschichte versäumen sollte. Der Historiker von Fach, meist auf ein enges Spezialgebiet beschränkt, kann ohne Schaden an manchem vorübergehen, der Lehrer muß, will anders er seiner Aufgabe gerecht werden, unermüdlich bestrebt sein, seinen Gesichtskreis bis zum Äußersten zu erweitern.

3. Orient.

Aus dem Gebiete der Geschichte des alten Orients liegen uns eine ganze Reihe mehr oder weniger populärer Schriften vor. An erster Stelle sei, etwas post festum, die Begründung einer neuen Sammlung erwähnt, die unter dem Titel *Ex Oriente Lux* im Verlage von Eduard Pfeiffer in Leipzig erscheint. In dieser Sammlung sollen Schriften zur orientalischen Altertumskunde erscheinen, die „eine Mittelstellung zwischen der streng wissenschaftlichen Forschung und der rein elementaren Belehrung einnehmen“. Zwei Hefte sind uns zugegangen — erschienen ist bereits eine größere Anzahl —: *Altorientalische Geschichtsauffassung* von Hugo Winckler und *Die Bedeutung der Phönizier im Völkerleben* von Wilhelm Freiherr von Landau. Dazu kommen die Publikationen der Vorderasiatischen Gesellschaft, die unter dem Titel *Der alte Orient* erscheinen. Es sind folgende: *Babylonische Hymnen und Gebete in Auswahl* von Dr. Heinrich Zimmern;

Dämonenbeschwörung bei den Babyloniern und Assyrern von Otto Weber: *Die Schrift und Sprache der alten Ägypter* von Wilhelm Spiegelberg: *Die phönizischen Inschriften* von Wilhelm Freiherr von Landau: *Hammurabi, sein Land und seine Zeit* von Friedrich Ulmer: *Phrygien und seine Stellung im kleinasiatischen Kulturkreis* von Erich Brandenburg. Außerdem hat Hugo Winckler noch in der von Quelle und Meyer in Leipzig herausgegebenen Sammlung: Wissenschaft und Bildung eine „gemeinverständliche" Darstellung der *Babylonischen Geisteskultur in ihren Beziehungen zur Kulturentwickelung der Menschheit* gegeben. Von diesen Schriften sind die Wincklerschen jedenfalls die bedeutendsten. Winckler ist wohl der beste Kenner der babylonischen Geschichte. Seine Schriften sind daher äußerst lehrreich und anregend. Sie sind es auch dadurch, daß Winckler mit einer gewissen persönlichen Leidenschaft für die immense Bedeutung der altbabylonischen Kultur eintritt. Es geht ihm u. E. ebenso, wie es häufig genug den Biographen zu ergehen pflegt. Sie sehen ihren Helden bald in einem allzu rosigen Lichte. Aber diese Liebe zum Gegenstand gibt der Darstellung etwas ungemein Warmes und Anziehendes. Sachlich scheint uns Winckler zu weit zu gehen, wenn er die These vertritt, daß wir „sobald wir Menschen und ihre Erzeugnisse, die sich genau entsprechen, an weit auseinanderliegenden Punkten der Welt finden, daraus schließen müssen, daß sie dorthin gewandert sind." Das läßt sich u. E. als Grundsatz nicht aufstellen. Gewiß führen mehr Vorstellungen und Gebräuche, als man bisher annahm, auf den alten Orient und seine Kultur als Quelle zurück und gewiß sind Kulturerrungenschaften irgendwelcher Art auch ohne moderne Verkehrsmittel weiter gewandert, als lange Zeit geglaubt worden ist. Andererseits aber können wir wohl heute nicht mehr daran zweifeln, daß die Entwickelung des Menschengeschlechts, wie schon Herder und Hegel behauptet haben, eine einheitliche ist, d. h. überall in denselben Grundlinien verläuft, daß sich dieselben Vorstellungen mit Notwendigkeit überall erzeugen. Und zwar gerade auch auf dem Gebiete der Weltanschauung, für die Winckler eine solche Möglichkeit leugnet. Es spricht alles dafür, daß die religiösen Vorstellungen der Babylonier auf demselben Wege entstanden sind, wie bei anderen Völkern. Danach aber fragt Winckler nicht. Er will die Entstehung des ganzen Systems der babylonischen Weltanschauung nicht verfolgen, sondern betrachtet sie als etwas Fertiges, dessen Ursprung ihn nichts angeht. Und er neigt zu der Ansicht, daß Totemismus, Totenkult und wie „alle die anderen vermeintlichen Ursprünge primitiver Religionen heißen", statt Erklärungen für die Weltanschauung der Babylonier bieten zu können vielmehr, soweit sie sich bei niedrig stehenden Völkern finden, Reste de verderbten babylonischen Systems sind. Uns erscheint das mehr als zweifelhaft, das Umgekehrte vielmehr das richtige zu sein. Hier scheint uns di Schwäche der Wincklerschen Auffassung zu liegen. Auch die Vorstellung daß die Babylonier ihr Zahlensystem vom Himmel abgelesen haben, a

der Winckler mit aller Entschiedenheit festhält, will uns wenig einleuchten, mag sie auch heute noch die herrschende sein. Die Babylonier werden ihr Zahlensystem von uralten Zeiten her überkommen haben, denn längst, bevor der Mensch astrologische Studien machte, zählte er. In dieser Beziehung möchte ich noch einmal auf den vor einigen Jahren besprochenen Aufsatz von G. Kewitsch, Zweifel an der geometrischen und astronomischen Grundlage des 60-Systems, veröffentlicht in der Zeitschrift für Assyriologie Bd. XVIII hinweisen. Die hier angedeuteten Einwände können natürlich die positiven Leistungen Wincklers nicht tangieren. Seine Schriften seien den Fachgenossen durchaus empfohlen, aber unsere Bemerkungen mögen dazu dienen, daß sie sich nicht ganz wehrlos dem starken Temperament Wincklers überlassen. Hier sind noch viele und vielleicht die Hauptfragen ungelöst und die, man ist versucht zu sagen, dogmatische Behandlung Wincklers entspricht im ganzen wenig dem entwickelungsgeschichtlichen Gedanken, der doch nun einmal der beherrschende sein muß. — Von den übrigen oben genannten Schriften halbpopulären Charakters sei besonders auf Wilhelm Spiegelbergs *Die Schrift und Sprache der alten Ägypter* aufmerksam gemacht. Der Lehrer wird nirgends eine so knappe, klare und bis zu einem gewissen Grade erschöpfende Darstellung namentlich des Schriftwesens der Ägypter finden wie hier. Sehr instruktiv ist auch Friedrich Ulmers *Hammurabi, sein Land und seine Zeit* und besonderes Interesse kann Erich Brandenburgs *Phrygien und seine Stellung im kleinasiatischen Kulturkreis* erregen, vornehmlich durch die Beschreibung der in den letzten Jahren in Phrygien aufgedeckten monumentalen Grabstätten. Auch *Die Auswahl babylonischer Hymnen und Gebete* von Heinrich Zimmern bietet viel Anregendes. Wie stark klingen sie oft an biblische Gebete an.

Einen durchaus anderen Charakter als diese populären Hefte tragen die beiden folgenden Neuerscheinungen.

Als erster Band der fünften Abteilung der von Friedrich Andreas Perthes herausgegebenen *Handbücher der alten Geschichte*, die die Geschichte der Meder und Perser bis zur makedonischen Eroberung enthalten soll, ist *Die Geschichte der Meder und des Reiches der Länder* von Justin von Prášek erschienen. Der Zweck dieser Handbücher ist, eine Darstellung zu bieten, die auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung der Gegenwart steht, die daher alles, was über die betreffenden Gebiete in den letzten Jahren neu erarbeitet worden ist, auf das sorgfältigste berücksichtigt. Da außerdem die Absicht ist, mit diesen Büchern eine Grundlage zu weiterem Studium zu bieten, so werden Quellen und neuere wissenschaftliche Darstellungen eingehend besprochen. Diesem allgemeinen Charakter der Sammlung entspricht auch der vorliegende Band. Er behandelt die Geschichte der arischen Iranier und ihrer Nachbarn von der ältesten Zeit bis zum Jahre 522, also vormedische, medische und von der persischen die Geschichte des Cyrus, der „das Reich der Länder“ gründet, und des

Kambyses. Die Darstellung fesselt besonders durch die, man möchte sagen, konstruktive Methode. Der Verfasser baut gewissermaßen die Ereignisse vor den Augen des Lesers aus den Fundstücken, von denen namentlich für die Vorgeschichte viele erst in den letzten Jahren zugänglich geworden sind, auf. Dazu kommt, daß man einen vorzüglichen Einblick in die gesamte bisher über dieses Gebiet veröffentlichte Literatur bekommt. Im ganzen eine sehr gründliche und gewissenhafte Arbeit, die eine Fülle neuer oder wenig bekannter Details bringt.

Ein neues Unternehmen durchaus anderen Charakters erscheint im Verlage von R. Voigtländer in Leipzig. Es betitelt sich: *Entwickelungsgeschichte der Menschheit.* Der erste Band behandelt Ägypten: *Kultur und Denken der alten Ägypter* von Hermann Schneider, Dr. phil., Dr. med., Dozent der Philosophie an der Universität Leipzig. Also von einem Nichthistoriker. Wir haben daher von vornherein nicht neue Forschungen zu erwarten, sondern die Verwertung der Ergebnisse der Fachwissenschaft zum Zwecke philosophischer Gestaltung. Mithin ein Buch, vor dem jeder exakte Historiker sich bekreuzigen wird, das aber der mit Freuden begrüßen muß, der den Entwickelungsgedanken ganz in sich aufgenommen hat und zu der Erkenntnis gelangt ist, daß das Heil und die Zukunft der Geschichtswissenschaft einzig und allein zu suchen ist in einer immer stärkeren Durchdringung mit dem Entwickelungsgedanken. Denn auf eben diesem Standpunkt steht der Verfasser dieses ersten Bandes einer Entwickelungsgeschichte der Menschheit. Die Vorrede legt diesen Standpunkt in vollkommener Klarheit dar. Sie bezeichnet mit aller Schärfe das Ziel, dem zuzustreben ist, und deutet die Wege an, die zu seiner Erreichung einzuschlagen sind. Die Auffassung Schneiders weist durchaus in dieselbe Richtung wie die Lamprechts. Aber indem Schneider in der Vorrede der geschichtsphilosophischen Forschung eine großartige Perspektive eröffnet, hält er sich in der Ausführung mehr zurück als Lamprecht. Seine Ansicht ist, daß die einzelnen Kulturzeitalter oder Stufen sich erst mit Sicherheit ergeben werden, wenn die Geschichte aller wichtigeren Völker von dem gekennzeichneten Gesichtspunkte aus behandelt worden ist. Daher ist denn auch der Stoff nicht nach Kulturzeitaltern gegliedert, sondern in folgender Weise angeordnet. Das erste Kapitel, nur 28 Seiten umfassend, gibt einen geographischen und politischen Überblick mit folgenden Unterabteilungen: 1. Geographie, Chronologie, Rasse; 2. Die Entstehung des Einheitsstaates; 3. Das alte Reich; 4. Das mittlere Reich; 5. Das neue Reich; 6. Zersplitterung. Fremdherrschaften. Die folgenden Kapitel: II. Verfassung und Ständegliederung; III. Kunst und Schrift; IV. Dichtung und Geschichtsschreibung; V. Die Wissenschaft; VI. Die Religion, folgen im allgemeinen dem Schema der Unterteilung des ersten Kapitels. Die verschiedenen Gebiete staatlich-völkischen Lebens werden also nacheinander geschildert. Das gibt die Möglichkeit, den Gang ihrer Entwickelung voll zur Anschauung zu bringen. Und man muß sagen, daß dies dem Ver-

asser in einer wahrhaft künstlerisch abgerundeten und durchgearbeiteten, orzüglich geschriebenen Darstellung glänzend gelungen ist. Welche Gesetze der Entwickelung sich ihm dabei ergeben haben, das für die inzelnen Gebiete ausführlicher darzulegen, dazu fehlt es uns an Raum. Schneider hat darauf verzichtet, diese Gesetze zusammenfassend zu ormulieren, ja sie sind auch im Laufe der Darstellung mehr angedeutet als formuliert. Indessen wird es dem intelligenten Leser nicht schwer allen, die Hauptlinien mit aller Bestimmtheit zu erkennen. Allerdings muß das Buch studiert werden, aber es ist ein Buch, das studiert zu werden verdient.

4. Klassisches Altertum.

Hier seien an erster Stelle zwei monumentale Werke erwähnt, die den Fachgenossen gewiß nicht mehr unbekannt sein werden.

Der erste Band *Der Kultur der Gegenwart*, dieses großangelegten von Paul Hinneberg herausgegebenen Werkes, *Die griechische und lateinische Literatur und Sprache* von U. von Wilamowitz-Moellendorf, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, F. Skutsch liegt in zweiter verbesserter und vermehrter Auflage vor. Der von U. von Wilamowitz-Moellendorf bearbeitete Abschnitt: *Die griechische Literatur des Altertums*, übrigens fast genau die Hälfte des ganzen Buches ausfüllend, ist unverändert geblieben. Größere Veränderungen hat besonders der Abschnitt *Über die römische Literatur des Altertums* von Friedrich Leo erfahren; sie ist um ein Drittel vermehrt. Das Urteil über diese bedeutende Arbeit steht seit langem fest. Es mag daher genügen, hier empfehlend auf diese zweite Auflage hinzuweisen und im besonderen die Aufmerksamkeit der Geschichtslehrer auf sie zu lenken. Denn noch wichtiger als für den Philologen ist für den Historiker diese gründliche, wissenschaftlich völlig auf der Höhe stehende Arbeit, um so mehr, als sie sich nicht auf das Altertum beschränkt, sondern die Entwickelung der griechischen und römischen Literatur und Sprache bis zur Renaissance hin verfolgt.

Auch bei dem zweiten bedeutenden Werk müssen wir uns mit einer bloßen Anzeige begnügen. Es ist O. Gruppes *Griechische Mythologie und Religionsgeschichte*, die als Teil des von J. von Müller herausgegebenen Handbuches der klassischen Altertumswissenschaft erscheint. Der Teil, der uns vorliegt, bildet den Abschluß des großen Werkes, das zirka 2000 Seiten großen Formats und ziemlich engen Druckes umfaßt. Urteile und Berichte über die ersten Bände werden den Fachgenossen bekannt sein. Eine Gesamtwürdigung würde über den Rahmen unserer Berichte hinausgehen, auch fühlt sich Referent, dem eine genauere Kenntnis der früheren Bände fehlt, dazu nicht in der Lage. Nur soviel sei gesagt, daß Gruppes Buch, in dem die Arbeit mehr als eines Jahrzehnts kräftigsten Mannesalters steckt, nicht nur ein Kompendium darstellt, sondern vielmehr ganz bestimmte aus selbständiger Forschung erwachsene Anschauungen über die Entstehung und Entwickelung der griechischen Religion vertritt. Daß

diese Anschauungen sich im Laufe der Zeit in manchen Punkten gewandelt haben — der erste Teil des Werkes ist vor mehr als zehn Jahren erschienen — nimmt nicht wunder, angesichts der rastlos vorwärts drängenden Arbeit der Wissenschaft. Auch Gruppe hat sich der Einsicht nicht verschließen können, daß der kleinasiatische Kulturkreis seinen Einfluß auf die Entstehung der griechischen Götterwelt geübt hat. Aber mag auch in einigen Einzelheiten die neueste Forschung die Resultate Gruppes überholt haben, im ganzen wird dadurch der Wert seines monumentalen Werkes nicht verringert. Es sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

Eine höchst interessante Neuerscheinung sind die *Kulturhistorischen Beiträge zur Kenntnis des griechischen und römischen Altertums* von Max A. P. Schmidt, Gymnasialprofessor in Berlin, deren erstes Heft: *Zur Entstehung und Terminologie der elementaren Mathematik* schon im vorigen Berichtsjahr erschienen ist. Der Jugendtraum des Verfassers war, eine griechische Kulturgeschichte zu schreiben. Je weiter er aber in seinen Studien vordrang, um so klarer erkannte er, daß die Vorarbeiten noch nicht weit genug gediehen seien. Die Geschichte der griechischen Wissenschaft zu schreiben, wäre bei dem gegenwärtigen Stande der Forschung z. B. unmöglich. Und auch sonst noch würden fast täglich so viel neue Probleme zutage gefördert, daß es ihm ratsam und geboten erschien, „statt den stolzen Bau aufzuführen, nur einzelne Steine und Steinchen heranzuschaffen und für einen künftigen Bau kunstgerecht zu formen". Dieser Aufgabe sollen die „Kulturhistorischen Beiträge" dienen, die in erster Linie die Griechen berücksichtigen. Die Reihenfolge der Hefte soll eine durchaus zwanglose sein, bestimmt allein durch die Entwickelung der Studien des Verfassers. Die nächsten Hefte sollen voraussichtlich die Kinderspiele, vielleicht überhaupt die Kinder im Altertum, ferner die griechische Anekdote, die Harfen und Leiern in Griechenland, die Bedeutung der Induktion und des Experiments bei den Griechen, das antike Naturempfinden u. a. behandeln. Sehr zweckmäßiger Weise hat Schmidt in der Form der Darstellung auf die nicht philologisch oder auch nur klassisch gebildeten Leser Rücksicht genommen, d. h. den Text so populär wie möglich gehalten und alle wissenschaftlichen Nachweise und Zitate in die Anmerkungen am Schluß verwiesen. Daß Schmidt sich gerade die Entstehung der Terminologie der elementaren Mathematik als Thema für sein erstes Heft gewählt hat, ist kein Zufall. Sein ganzes Streben, schon mehrfach öffentlich dokumentiert, scheint dahin zu gehen, dem altklassischen Studium, namentlich unserer höheren Schulen, eine mehr auf das Reale gewendete, dem einseitig Ästhetisch-philosophischen abgekehrte Richtung zu geben. Er berührt sich darin völlig mit U. von Wilamowitz-Moellendorf. Und dieses Streben ist sicherlich sympathisch zu begrüßen, ganz besonders auch vom Standpunkt des Historikers, der sich von den Fesseln einer einseitig politischen Betrachtungsweise der Geschichte frei gemacht hat. Daher möchten wir dieses erste Heft der „Kulturhistorischen Beiträge" der Beachtung der

Fachgenossen dringend empfehlen. Jeder Laie, der seine elementare Mathematik noch nicht ganz vergessen hat, müßte durch diese gründliche, klare Arbeit auf das höchste interessiert werden. Wieviele Ausdrücke, die er fast täglich gedankenlos gebraucht, werden ihm hier erklärt! Um wieviel mehr muß der Historiker einer solchen Untersuchung die lebhafteste Teilnahme entgegenbringen. Wird ihm doch hier der freie Einblick eröffnet in ein Gebiet der kulturellen Entwickelung, das er von einer anderen Seite herkommend nur allzu oft ganz unbeachtet liegen läßt. Vom Standpunkt der Hebung der allgemeinen Bildung sowohl wie der Vertiefung historischer Erkenntnis wünschen wir daher dem Schmidtschen Buche eine möglichst große Anzahl Leser.

Ebenfalls ein sonst wenig beachtetes Gebiet des kulturellen Lebens behandelt eine Schrift von Professor Dr. Ludwig Adam, *Über die Unsicherheit literarischen Eigentums bei Griechen und Römern.* Ein Buch, das mit außerordentlicher Gründlichkeit gearbeitet durch die zahlreichen Einzelnachweise den Philologen mehr als den Historiker interessieren wird, wenngleich auch dieser es nicht ohne Nutzen lesen wird. Das Endresultat der Untersuchung freilich, daß das geistige Eigentum bei Griechen und Römern jedes Rechtsschutzes entbehrte und die Benutzung fremder Autoren anders empfunden und beurteilt wurde als jetzt, ist wohl längst allgemein bekannt.

Als 13. Heft der von W. Sieglin herausgegebenen Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie ist erschienen D. Detlefsen, *Ursprung, Einrichtung und Bedeutung der Erdkarte Agrippas.* Sie läßt sich als Spezialuntersuchung eines ferner liegenden Gegenstandes mit den eben besprochenen Neuerscheinungen in eine Linie stellen. Im ganzen schlägt die Untersuchung mehr in das Fach der historischen Geographie. Für den Historiker ist das Resultat von besonderer Bedeutung, daß die Römer zu wenig wissenschaftlich veranlagt waren, um das, was sie von den Griechen übernahmen, wissenschaftlich weiter auszubauen. Die astronomisch-geographische Wissenschaft geht unter ihnen zurück. Wie ihre Begabung sie überhaupt auf das Praktische wies, so verfolgte auch Agrippa nicht wissenschaftliche, sondern praktische Zwecke. „Agrippas Erdkarte hat“, so lautet das Endurteil Detlefsens, „die wissenschaftliche geographische Forschung nicht gefördert, sondern bei den Römern eher ins Stocken gebracht.“

Neben diesen spezielleren Abhandlungen liegen uns eine ganze Reihe mehr populär gehaltener Schriften vor. So aus der Sammlung Natur und Geisteswelt: E. Ziebarth, *Kulturbilder aus griechischen Städten* und F. von Duhn, *Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien.* Das erste schildert in recht ansprechender Weise Thera, Pergamon, Priene, Milet, den Apollotempel von Didyme und einiges aus den griechischen Städten in Ägypten, das zweite weist Pompeji als eine in seinem Grundwesen hellenistische Stadt nach. Sehr fein und anschaulich wird hier die Verschmelzung hellenischen

und römischen Wesens aufgezeigt. — Von Pompeji handelt auch ein weiterer Band der deutschen Bücherei: *Aus Pompeji.* Skizzen und Studien von Dr. Julius Kurth. Mit Abbildungen und eigenen Zeichnungen. Diese Studien haben nicht so viel wissenschaftlichen Gehalt wie die Duhnschen, führen aber in sehr ansprechender, zwangloser Form in das Leben und Treiben der Stadt ein, wie es aus den Ausgrabungsfunden mit aller Lebendigkeit zu dem die Ruinen Durchwandernden spricht. — Aus der schon früher zur Anschaffung für die Schülerbibliothek wiederholt empfohlenen, von Professor Hugo Hofmann herausgegebenen Gymnasial-Bibliothek liegen uns wieder 6 Hefte vor: A. Chudzinski, *Tod und Totenkultus bei den alten Griechen*; Heinrich Wolf, *Die Religion der alten Griechen;* Edmund Lange, *Sokrates;* Oskar Weißenfels, *Aristoteles' Lehre vom Staat;* Heinrich Wolf, *Die Religion der alten Römer;* Ernst Schulze, *Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg*, dieses in zweiter, verbesserter Auflage. Die Hefte zeigen dieselben Vorzüge — leicht faßliche, übersichtliche, klare Darstellung — wie die früheren. Besonders möchten wir die Aufmerksamkeit auf Edmund Langes „Sokrates" und Weißenfels „Aristoteles' Lehre vom Staat" lenken. Auch die beiden, die Religion der Griechen und Römer behandelnden Hefte verdienen Beachtung. Was ihnen ihren Wert sichert, ist das Bestreben, die Entwickelung der griechischen und römischen Religion, ihren Ursprung und die Wandlungen, die sie durchzumachen hatten, klarzulegen. Sie sichern sich dadurch den unbedingten Vorrang vor allen nur die Tatsachen wiedergebenden Mythologien. Chudzinskis „Tod und Totenkultus" bildet eine treffliche Ergänzung zu diesen Heften.

Als eine solche läßt sich auch die recht anregend geschriebene und in die Tiefe gehende Programmabhandlung der Kgl. Klosterschule zu Ilfeld ansprechen: *Die Götterwelt Homers* von Paul Meyer, die besonders dadurch wertvoll ist, daß in ihr versucht wird, die Entstehung der homerischen Götterwelt aus prähistorischen religiösen Anschauungen zu erklären. — Von Programmabhandlungen möchten wir an dieser Stelle noch erwähnen die zum Jahresbericht des Kgl. Augusta-Viktoria-Gymnasiums zu Posen: *Griechische Muße* von Michael Müller. Kaum ein Begriff ist für das Verständnis der griechischen Kulturblüte wichtiger als dieser. Müllers Schrift entwickelt ihn aus den Quellen mit aller Klarheit und bringt damit auf das deutlichste den Gegensatz zur Anschauung, der zwischen Hellenen, dem Volk der veredelten Muße, und den Völkern der Arbeit besteht, denen alles zur Arbeit wird. Wer sich tiefer für diesen Punkt interessiert, sei übrigens auf Nietzsche verwiesen, der wohl als erster mit Bestimmtheit auf diesen wie auf den Begriff des Agon als für die griechische Welt besonders charakteristisch hingewiesen hat.

In die Zeit des altchristlichen Rom führen uns zwei Bücher: *Die römischen Katakomben* von H. Anton Weber, das in dritter, vermehrter und verbesserter Auflage vorliegt, und *Geschichtsbilder aus altchristlicher*

eit *Roms* von Freiherr von Wolff. Das erste gibt eine sehr eingehende
childerung der Geschichte, Einrichtung und Ausstattung der Katakomben
ıit zahlreichen Abbildungen, das zweite führt über die altchristliche Zeit
inaus. Es schildert nach den Katakomben die ältesten Kirchen Roms und
ıre Entstehung: St. Clemente, St. Maria in Trastevere, St. Pudenziana,
rner St. Peter und den Lateran. Beide können gut als Führer durch
iese Gebiete gelten.

Die Marschordnung des römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung childert auf Grund der Quellen Th. Steinwerder in einem kleinen Hefte ußerst knapp und klar. Wir können diese tüchtige Arbeit dem Lateinehrer ebenso wie dem Geschichtslehrer auf das wärmste empfehlen.

Eduard Schwartz, *Charakterköpfe aus der antiken Literatur* sind in weiter unveränderter Auflage erschienen. Vgl. die anerkennende Beprechung Jb. 1903. Ebenfalls in zweiter Auflage ist erschienen: *Die ellenische Kultur* dargestellt von F. Baumgarten, F. Poland, R. Wagner. Alles in den letzten Jahren Neuerarbeitete ist in der neuen Auflage beücksichtigt und auch sonst manches verbessert worden. Vgl. Jb. 1905, X, 48.

Die *Griechische Geschichte* von Heinrich Swoboda und die *Römische Altertumskunde* von Leo Bloch in der Sammlung Göschen sind in dritter Auflage erschienen.

5. Mittelalter.

Ein sehr temperamentvoll geschriebenes Buch ist: *Kaiser Heinrich IV.* Sein Leben und seine Kämpfe nach dem Urteile seiner deutschen Zeitgenossen, dargestellt von Lic. Dr. Emil Höhne, Professor und Pastor a. D. in Dresden. Sein Verdienst liegt in der ausgiebigen Heranziehung der Quellen, durch die die Erzählung einen ursprünglichen Charakter bekommt, seine Schwäche in der allzu starken Betonung persönlicher Motive und dem Zurücktretenlassen der großen historischen Verhältnisse, die wie immer auch damals stärker waren als die Menschen, und in einer allzusehr vom modernen Standpunkt aus gefällten Beurteilung. Man vermißt ein tieferes Verständnis für die mittelalterliche Psyche. Und die Darstellung erinnert vielfach an den Ton des Kanzelredners. Aber die Gesinnung, die aus dem Buche spricht, die Wärme und Lebhaftigkeit der Erzählung, die schon betonte eigenartige Verwendung der Quellen verleihen der Arbeit Höhnes einen nicht unbedeutenden Wert.

Für das spätere Mittelalter liegen mehrere Neuerscheinungen vor.

An erster Stelle sei *Deutschland und die Habsburger* von Onno Klopp genannt. Das Werk, ein starker Band von 440 Seiten, ist nicht von ihm selbst herausgegeben, vielmehr nach einer Reihe von Zitaten und Schriften, die sich in seinem Nachlasse fanden, mit Unterstützung seines Sohnes, des Finanzrats Klopp, von Leo König zusammengestellt, oder besser gesagt, geschaffen worden. Nicht immer hat sich König an Klopps

Aufzeichnungen halten können, im wesentlichen soll es aber doch ein Werk Klopps sein. Und es soll dazu dienen, dieser Zweck ist unverkennbar, die Haltung der Habsburger Deutschland gegenüber zu verteidigen. Es behandelt die Zeit von Rudolf von Habsburg bis zum Tode Karls V. Es ist gewiß nützlich, die Geschichte der ersten Habsburger einmal in dem Lichte zu sehen, in dem ein unbedingter Anhänger und Verteidiger der Dynastie sie sieht. Aber die Tendenz, nicht nur habsburgische, sondern auch die katholische drängt sich, namentlich für die Regierungszeit Karls V. allzu stark auf, als daß dem Buche ein bedeutender wissenschaftlicher Wert zugeschrieben werden könnte.

Wilhelm Aßmanns *Geschichte des Mittelalters von 375—1517* erscheint in dritter, neubearbeiteter Auflage, herausgegeben von L. Viereck. Neu ist die zweite Lieferung der dritten Abteilung: Die letzten beiden Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien von R. Fischer, R. Scheppig, L. Viereck. Diese neue Auflage des Aßmannschen Buches stellt eine völlige Neubearbeitung dar. Die Ankündigung betont, daß sich dieses Handbuch von anderen universalgeschichtlichen Werken der neueren Zeit dadurch unterscheidet, daß es „durch Verweisung teils unmittelbar auf die allgemeiner zugänglichen ursprünglichen Quellen teils mittelbar auf die bedeutendsten Werke der Wissenschaft das eigene Urteil zu prüfen und allseitig festzustellen,“ Gelegenheit bietet. Diese ausgiebige Heranziehung der Quellen und der bedeutenderen darstellenden Werke gibt in der Tat dem Buche einen nicht gering zu schätzenden Vorzug vor anderen. Indessen ist das nicht so zu verstehen, als ob die Quellenstellen in den Text verarbeitet wären. Im wesentlichen unterscheidet sich Aßmann-Viereck's Handbuch nur durch die Zahl der Hinweise auf Quellen und darstellende Werke von anderen ähnlichen Charakters. Aber dies sowie die außerordentlich sorgfältige und eindringende Bearbeitung des Stoffes macht es zu einem hervorragenden Hilfsmittel namentlich für die Vorbereitung des Lehrers. Der vorliegende Band enthält die Geschichte der Schweiz, Venedigs, Genuas, Mailands, Savoyens und Piemonts, Mantuas, Paduas, Florenz', Pisas, Luccas, des Kirchenstaats, Neapels, Siciliens und Korsikas, während der beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters, woran sich Abschnitte über den Humanismus, die Kunst, das Wirtschaftsleben und die Sitten der Zeit schließen.

Von der *Deutschen Geschichte im Ausgange des Mittelalters (1438—1519)* von Viktor von Kraus und Kurt Käser, die in der von H. von Zwiedineck-Südenhorst herausgegebenen Bibliothek deutscher Geschichte erscheint, sind drei weitere Lieferungen erschienen, die mit aller wissenschaftlichen Gründlichkeit die bedeutungsvolle Regierung Maximilians behandeln. Namentlich die so sehr wichtige Reichsreformepoche findet eine eingehende, manches Neue bringende Darstellung. Eingehender wird über das Werk referiert werden, wenn es abgeschlossen vorliegt.

Zur Kulturgeschichte des Mittelalters siehe unten: Kulturgeschichtliches.

6. Neuzeit.

Luther im Lichte der neueren Forschung betitelt sich eine Sammlung on Vorträgen, die Professor Heinrich Boehmer 1905 vor Geistlichen Bonns gehalten hat. Sie sind erschienen in der Teubnerschen Sammlung us Natur und Geisteswelt. Wir möchten allen Fachgenossen empfehlen, ich diesen kleinen Band von ca. 150 Seiten anzuschaffen. Denn auf diesem ngen Raum wird eine solche Fülle Material zur Lutherforschung, eine olche Menge feinsinniger treffender Urteile, eine so klare und sichere Herausarbeitung der Hauptzüge des Charakters und der Anschauungen Luthers auf Grund der neueren Forschungen geboten, daß man weit umheruchen muß, um ähnliches zu finden. Dabei kommen alle Gegner Luthers zu Worte, alle Probleme der Lutherforschung werden berührt, auf alle Fragen aus den Tatsachen selbst die Antwort gefunden. Es ist nicht das Buch eines begeisterten Lutherfreundes, sondern das eines Mannes, der aus dem Streit der Meinungen die Wahrheit zu ergründen strebt. Daher wird nichts verheimlicht oder beschönigt, der Mensch Luther vielmehr in seiner ganzen Bedingtheit und Abhängigkeit von Herkunft und Erziehung, in der z. T. mittelalterlichen Beengtheit seines geistigen Wesens, gezeigt. Als Endergebnis aber bleibt bestehen, daß wir in Luther eine der großen kulturfördernden Mächte zu sehen haben.

Mit Luthers Frau beschäftigen sich zwei Neuerscheinungen: *Luthers Käthe*, ein im ganzen ansprechender, aber nichts Neues bietender, mehr die Eheschließung Luthers rechtfertigender als seine Frau charakterisierender Vortrag von Kurt L. Leimbach und eine fast 300 Seiten starke Biographie: *Katharina von Bora, Martin Luthers Frau. Ein Lebens- und Charakterbild* von Ernst Kroker. Der Verfasser hat einen geachteten Namen unter den Lutherforschern. Über Katharina von Bora hat er schon früher eine gründliche Studie veröffentlicht, deren Ergebnisse in dem vorliegenden Lebensbild verarbeitet sind. Es zerfällt in drei Abschnitte: ihre Jugendzeit, ihre Ehe und die Zeit ihrer Witwenschaft. Der erste und dritte haben, wie es in der Vorrede heißt, biographischen Charakter, d. h. sie folgen dem Gange der Ereignisse, der mittlere schildert Frau Käthe als Frau, Gattin und Mutter und legt damit zu ihrer Charakteristik den Grund, die dann im letzten Kapitel zusammenfassend geboten wird. Hierbei ist die Feststellung interessant, daß Luthers Frau in vielen Fällen nicht ohne Einfluß auf die öffentliche Tätigkeit ihres Mannes gewesen ist. Krokers Buch macht einen äußerst günstigen Eindruck. Die Darstellung beruht offenbar auf gründlichster wissenschaftlicher Forschung. Gut geschrieben haftet sie nicht engherzig an ihrem Gegenstand, sondern erweitert sich, indem sie die Umwelt ihrer Heldin im weitesten Sinne in den Kreis ihrer Betrachtung zieht, zu einem Kulturbild des Reformationszeitalters. Das Buch eignet sich besonders als Prämie für Schüler der oberen Klassen, aber auch jeder Lehrer wird es mit Genuß und Nutzen lesen.

Von der Zwidineck-Südenhorstschen Bibliothek sind einige weitere Lieferungen erschienen, und zwar von Moritz Ritters *Deutscher Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des dreißigjährigen Krieges* die XX. und XXI. und von K. Th. Heigels *Deutscher Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Auflösung des alten Reiches* die XII. und XIII. Es wird nach Abschluß der Werke genauer auf sie eingegangen werden.

Zur Geschichte Friedrichs des Großen liegen mehrere Neuerscheinungen vor.

Zunächst eine neue Biographie: *Friedrich der Große* von Georg Winter. 2. und 3. Tausend. Das erste Tausend ist in der Biographiensammlung „Geisteshelden" erschienen. Vielen ist also die Arbeit Winters vielleicht bereits bekannt. Es sind zwei starke Bände kleinen Formats von insgesamt fast 1000 Seiten. Winter hat sein Buch dem Andenken an Leopold von Ranke gewidmet. Und im Rankeschen Geiste ist sein Buch geschrieben, nicht nur, daß Winter im großen und ganzen der Rankeschen Auffassung folgt, also ein Gegner Lehmanns ist, auch die ganze Art der Darstellung in ihrem ruhig und gleichmäßig dahinfließenden Strome der Erzählung erinnert an Ranke. Es ist schwer, eine Lebensbeschreibung Friedrichs des Großen zu schreiben nach dem glänzenden Werke Kosers, wenn nicht die Ziele ganz verschiedene sind. Bis zu einem gewissen Grad sind sie hier verschieden. Wenn es Kosers Absicht war, eine dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft völlig entsprechende und dabei künstlerisch abgerundete Darstellung des Lebens Friedrichs des Großen zu geben, so schwebte Winter doch mehr als Endzweck seiner Arbeit vor, das Interesse für diesen Größten der Hohenzollern, auf dessen Lebensarbeit noch heute der preußische Staat in dem besten, was er ist, beruht, ja dessen Ideale noch vielfach nicht erreicht sind, auch in weiteren Kreisen zu wecken, ohne freilich auf selbständige Forscherarbeit verzichten zu wollen. Im Gegenteil ist sein Werk die Frucht langjähriger, eindringender Studien. Die Neigungen der Menschen sind verschieden. Und so wird wohl manchem die Gestalt des großen Königs durch Winters das Unpolitische ausführlicher behandelnde Darstellung lebendiger werden als durch die Kosersche. Zur Anschaffung für die Schülerbibliothek möchten wir sie daher in erster Linie empfehlen.

Zwei Anthologien, wie man früher zu sagen pflegte, aus Friedrichs des Großen Schriften verfolgen dasselbe Ziel, das sich Winter gestellt hat: F. Lienhard, *Friedrich der Große. Auswahl aus seinen Schriften und Briefen nebst einigen Gesprächen mit de Catt* und Rudolf Eckart, *Aussprüche Friedrich des Großen. Aus seinen Werken gesammelt und herausgegeben.* Solche Sammlungen herauszugeben, ist durchaus verdienstlich. Wie man sie auch einrichten mag, sie werden ihren Zweck nicht verfehlen. Die beiden vorliegenden unterscheiden sich sehr stark voneinander. Das erste, in der von Freiherrn von Grotthuss herausgegebenen Sammlung: „Bücher der Weisheit und Schönheit" erschienen, bringt in sich geschlossene, durch

recht geschickt gearbeitete Vorworte eingeleitete Abschnitte aus Schriften und Briefen Friedrichs, so daß das Buch bei aller Lückenhaftigkeit fast wie eine Charakterschilderung Friedrichs wirkt. Eckarts Sammlung dagegen bringt eine große Anzahl von den verschiedensten Werken Friedrichs entnommenen Aussprüchen über alle Verhältnisse des Lebens, die nach der Materie geordnet sind. Aber alles steht, wie es nach der Art des Buches nicht anders sein kann, unverbunden nebeneinander, oft genug das Widersprechendste. Das kann unter Umständen verwirrend wirken. Das von Lienhard eingeschlagene Verfahren ist daher entschieden vorzuziehen, und wir möchten sein Buch daher besonders der Aufmerksamkeit der Fachgenossen empfehlen.

Christian Meyer, *Friedrich der Große und der Netzedistrikt*, ein Buch, das auf Grund eindringender Studien im Posener Staatsarchiv die segensreiche Tätigkeit des Königs im Netzebruch schildert, ist in zweiter vermehrter und verbesserter Auflage erschienen.

Die weitaus wichtigste und bedeutendste Neuerscheinung der beiden Berichtsjahre, die hier als Mittel- und Hauptstück dieses Abschnittes angezeigt werden mag, sind zweifellos die neuesten Bände von Lamprechts *Deutscher Geschichte*. Band 7, 2. Hälfte umfaßt die letzte Hälfte des individuellen Seelenlebens und bringt die Entwickelung der politischen Verhältnisse vom Ende des dreißigjährigen Krieges bis zum Tode Friedrichs des Großen zur Darstellung. Damit ist der große Abschnitt: Neuere Zeit beendet. Es folgt die dritte Abteilung: Neueste Zeit. Zeitalter des subjektiven Seelenlebens. Sie ist auf 4 Bände, von denen der erste und vierte aus zwei Halbbänden bestehen soll, berechnet. Die ersten drei, Band acht bis zehn der ganzen Reihe, sind erschienen. Band 8 schildert in seiner ersten Hälfte nach einer das subjektivistische Zeitalter und seine Stellung in der Entwickelung des deutschen Seelenlebens charakterisierenden Einleitung die „Entstehung und erste Entwickelungsperiode des modernen Bürgertums“ und im zweiten Kapitel die neue Gesellschaft und das neue Seelenleben, in seiner zweiten Hälfte die Epoche unserer klassischen Literatur in den Kapiteln: Neue Weltanschauung, Neue Dichtung, bildende Kunst und Musik. Der neunte Band „führt die sozial- und verfassungsgeschichtliche wie die politische Entwickelung vor, die den allgemeinen Umschwung des deutschen Seelenlebens in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts zur Seite ging und folgte“, d. h. ihre Auswirkung in der Tat, vornehmlich der Freiheitskriege. Der zehnte Band behandelt dann die Zeit bis zum Jahre 1848. Die Kapitelüberschriften sind I. Frühromantik, II. Spätromantik, III. Beginnender Realismus, in jedem Abschnitt durchgeführt für die verschiedenen Seiten geistiger Betätigung, IV. Politische Restauration, wirtschaftliche Fortschritte, V. Fortschritte des politischen Denkens.

Lamprechts deutsche Geschichte ist, wie auf diesen Blättern schon wiederholt zum Ausdruck gebracht worden ist, wohl ohne Zweifel die

bedeutendste Schöpfung der deutschen Geschichtsschreibung der Gegenwart. Sie wird als solche längst noch nicht in dem Maße gewürdigt, wie sie es verdient, besonders auch nicht in den Kreisen der Lehrer an höheren Schulen. Das ist an sich nur natürlich. Alles Neue bricht sich langsam Bahn. Die überwiegende Mehrzahl unserer Geschichtslehrer ist groß geworden unter dem Einfluß Rankes und seiner Schule. Wie auf staatlichem Gebiete nach der Gründung des Reiches wohl die Mehrzahl der Deutschen von dem ruhigen Bewußtsein erfüllt war — ein nicht geringer Teil ist es wohl noch —, daß ja nun das Ziel erreicht, die Sehnsucht gestillt, daß man zum Abschluß gelangt sei und nun nichts mehr zu tun habe, als auszubauen. so empfand man wohl auch nach Ranke auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft. Ich erinnere mich sehr deutlich, als junger Student die Empfindung gehabt zu haben, daß es sich in der Geschichte nur noch darum handeln könne, die Lücken, die Ranke gelassen, auszufüllen. Und so empfindet wohl jetzt noch der größere Teil, jedenfalls die ganze ältere Generation. Daß aber im Gegenteil auf politischem wie auf wissenschaftlichem Gebiet eine neue Welt im Entstehen begriffen, oder vielmehr zum guten Teil entstanden ist, will ihnen nicht recht einleuchten, denn es widerstrebt ihrem Gefühl. Im Grunde genommen erkennt der Mensch ja immer nur das an, was er selbst wünscht und versteht. Und so ist es begreiflich, daß Lamprechts Geschichtsauffassung und Darstellung noch nicht die Wirkung ausgeübt hat, die sie ausüben mußte. Wer aber irgend noch Wandlungsfähigkeit in sich verspürt, hat die Pflicht, sich diese neue Welt zu eigen zu machen. Das Große in Lamprechts Werk liegt darin, daß hier endlich einmal mit aller Entschiedenheit und Klarheit das Wesentliche ergriffen und gestaltet worden ist. Geschichte, gefaßt als Darstellung des äußeren Geschehens, womit nicht gesagt sein soll, daß Ranke die Geschichte nur in diesem Lichte gesehen hätte, heißt nichts anderes als Darstellung des Unwesentlichen. Worin beruht letzten Endes die Bedeutung des Phänomens Mensch? Darin, daß er als einzelner oder als Volk diese oder jene äußeren „Schicksale" hat, d. h. schließlich nichts anderes als eine fettere oder magere Weide findet? Das sind „Schicksale", die er mit jedem anderen Lebewesen teilt. Das, was ihn über sie erhebt, ist das seelische Leben. Wenn etwas ihn zum Menschen macht, so ist es die Tatsache, daß in ihm das Leben zum Bewußtsein seiner selbst kommt. Die stufenweis fortschreitende Entfaltung dieses Geschehens muß daher den eigentlichen Gegenstand der Geschichtswissenschaft bilden. So findet die Einteilung, die Lamprecht seiner deutschen Geschichte gegeben hat, ihre tiefste Begründung im Wesen der Dinge selbst. Wenn noch irgendein Zweifel bestehen konnte, ob sie sich völlig durchführen lassen und wahrhaft fruchtbar erweisen würde, so ist der vollgültige Beweis dafür durch die vorliegenden Bände erbracht. Wie hier die sonst getrennten Seiten menschlichen Seelenlebens und menschlicher Betätigung in eins zusammengefaßt in ihren Wechselbeziehungen und Wirkungen geschildert werden, so daß sich erst hier ein

ler Wirklichkeit entsprechendes Bild geschichtlichen Werdens entrollt, las auch nur in großen Zügen darzulegen, würde mehr Raum und Zeit beanspruchen, als uns zur Verfügung steht. Wir können nur noch einmal an alle Fachgenossen den Appell richten, an dieser größten Erscheinung moderner Geschichtsforschung nicht vorüberzugehen, sondern Lamprechts Werk zu studieren. Ein Studium fordert es gewiß, aber wenn irgendwo, so ist in diesem Falle der Lohn der Mühe reich und gewiß.

Die hundertjährige Wiederkehr der Napoleonischen Zeiten hat eine wahre Flut von Schriften zur Erinnerung an die Epoche der Demütigung und Erhebung Preußens auf den Markt geworfen. Einige davon sind auch zu uns gelangt. Wir nennen an erster Stelle: *Preußens Fall und Erhebung 1806—1815* von Friedrich Neubauer. Ein von der Verlagsbuchhandlung Ernst Siegfried Mittler und Sohn sehr vornehm ausgestatteter Band von über 500 Seiten, der mit seiner klaren, lebendigen, wissenschaftlich gut begründeten Darstellung, mit der Fülle vorzüglicher Abbildungen und Karten eine Zierde jeder Bibliothek bilden wird, wohl geeignet, in weiten Kreisen und besonders in den Herzen der heranwachsenden Jugend die Gesinnung aufopfernder Vaterlandsliebe zu wecken, wie es das Ziel des Verfassers war. — In etwas engerem Rahmen hält sich: Friedrich Meinecke, *Das Zeitalter der deutschen Erhebung*, der als 25. Band der Monographien zur Weltgeschichte erschienen ist. In engerem Rahmen, insofern nur die Erhebung nicht auch die Niederlage Preußens ausführlicher geschildert wird. Andererseits aber geht Meinecke über das Gebiet Demütigung und Erhebung Preußens hinaus, indem er den Quellen, aus denen die sittliche und geistige Kraft, die das deutsche Volk 1813/1815 bewies, geflossen ist, bis zum Jahre 1795 nachgeht. Daher ist denn auch dem Titel in Klammern hinzugesetzt 1795—1815. Es kam dem Verfasser darauf an, die tieferen Ursachen des Verfalls wie der Erhebung klarzulegen. Meineckes gut geschriebene, lebendige und geistvolle Darstellung bietet in vieler Beziehung Neues und Anregendes. — Eine mehr populäre Darstellung ist die von Müller-Bohn: *Die deutschen Befreiungskriege. Deutschlands Geschichte von 1806—1815*, wovon uns die erste Lieferung zugegangen ist. Das ganze Buch soll in 30 Lieferungen zu je 1 Mark erscheinen. Es ist ein namentlich im Äußern groß angelegtes Werk, das allein schon seiner ganz vorzüglichen Abbildungen wegen, meist Originalzeichnungen, Aufmerksamkeit verdient. Für die Schule hat es allerdings weniger Bedeutung. — *Waldenfels und seine Grenadiere. Ein Beitrag zur Geschichte der Belagerung Kolbergs im Jahre 1807* betitelt sich eine auf eindringenden Studien beruhende, von Hermann Klaje verfaßte Monographie, deren Zweck es ist, die Gestalt des Vizekommandanten von Kolberg, der während der Belagerung seinen Tod fand, der Nachwelt von neuem ins Gedächtnis zu rufen. Sie gibt uns über manche Einzelheit der Belagerung neuen Aufschluß. — Ins Detail führt uns auch die Programmabhandlung von Hermann Lorenz, *Quedlinburger Denkwürdigkeiten aus der Kriegszeit vor hundert Jahren. Geschildert*

nach den Akten des Ratsarchivs und den Tribunalberichten des Großen Generalstabes. Sie schildert in anschaulicher Weise neben den Schicksalen der Stadt auch die ihrer Söhne, die am Kampfe teilnahmen. Interessant ist besonders zu erfahren, mit welcher Bereitwilligkeit die Quedlinburger im Jahre 18.. den Geburtstag ihres neuen Landesherrn von Napoleons Gnaden, des Königs von Westfalen, feierten. — Manche wertvolle Einzelheit bringt auch die Programmabhandlung von Emil Knaake: *Leben und Wirken der Königin Luise im Lichte der Geschichte, II. Teil, Königin Luise während der Unglücksjahre 1806 und 1807*, ohne aber im ganzen über die Stellung der Königin wesentlich Neues zu bringen.

König Friedrich Wilhelm III. in der Schlacht betitelt sich ein stattlicher, gut ausgestatteter Band von A. von Janson. Das Urteil, das die Geschichtsschreibung über Friedrich Wilhelm III. gefällt hat, ist im allgemeinen ein wenig günstiges. Die Stimmen, die sich für ihn erhoben und sein Verhalten vor und während der großen Krisis, die sein Staat durchzumachen hatte, verteidigt haben, sind sehr gering an Anzahl. Die Sympathie aller neigt sich unwillkürlich den vorwärts drängenden, genialen Männern der Reform- und Kriegspartei zu. Was geschehen wäre, wenn Friedrich Wilhelm ihnen unbedingt nachgegeben hätte, ist aber nicht abzusehen. Der Ausgang hat ihm schließlich Recht gegeben. Wieweit bessere Einsicht, wieweit der immer zögernde, alles Zutrauens bare Charakter des Königs das für ihn Bestimmende gewesen ist, wird sich schwerlich mit Sicherheit entscheiden lassen. Jene hat sicherlich entscheidend mitgesprochen. Und sein Verdienst ist darum nicht geringer, daß sein Temperament ihm half, in der Richtung zu beharren, in die ihn seine Vernunft wies. Janson unternimmt es nun, auf Grund sehr eingehender Archivstudien nachzuweisen, daß der König als Soldat nicht so unbedeutend gewesen ist, wie er gewöhnlich hingestellt wird, daß hier im Kampfe „die Fesseln, die die eigene Natur dem Könige schlug, sich lösten, die sonst verborgenen oder doch zurückgehaltenen trefflichen Eigenschaften zu freier Entfaltung gelangten." Man wird sagen müssen, daß der Verfasser dieses Ziel wohl erreicht hat. Sein Buch bildet einen wertvollen Beitrag zur Charakteristik des Königs sowohl wie zur Kriegsgeschichte der Zeit, denn die kriegerischen Ereignisse selbst, an denen der König beteiligt war, sind, wie ja notwendig war, nach der operativen, wie nach der politischen Seite hin mit einer gewissen Ausführlichkeit, stellenweise sogar sehr eingehend dargestellt. Wir können diese Arbeit den Fachgenossen zur Revidierung ihres Urteils über Friedrich Wilhelm III. bestens empfehlen.

Ein neues Unternehmen nennt sich: *Erzieher des preußischen Heeres.* Herausgeber ist Generalleutnant z. D. von Pelet-Narbonne. Das Ziel der Sammlung ist, wie das Geleitwort sagt, „die Tüchtigkeit der hervorragenden Erzieher des Heeres für die heutige Generation wirklich fruchtbar zu gestalten". Daher suchen die knapp gehaltenen, im besten Sinne volkstümlichen, dabei aber wissenschaftlich gut begründeten Darstellungen

des Lebens und des Wirkens der Männer, „die den Idealtypus des preußischen Offiziers entwickelt haben“, vornehmlich eine ethische Wirkung zu erreichen, indem sie zugleich das besonders hervorheben, was auch heute noch unmittelbar von ihnen zu lernen ist. Es sind 12 Bände in Aussicht genommen: Der große Kurfürst; König Friedrich Wilhelm I. und Fürst Leopold von Anhalt-Dessau; König Friedrich der Große; York: Scharnhorst: Gneisenau; Klausewitz; Boyen; Prinz Friedrich Karl von Preußen; Kaiser Wilhelm der Große und Roon; Moltke. Uns ist der vierte Band: York von W. von Voss und der neunte: Prinz Friedrich Karl von W. Balck zugegangen. Sie halten, was das Geleitwort verspricht. Für die Bibliothek der Oberstufe sind diese Bändchen durchaus zu empfehlen.

Paul Limans *Hohenzollern*, diese bekannte, durch die Frische des Tones, die Trefflichkeit und Offenheit des Urteils, das nichts beschönigt, aber auch nichts herabzieht, äußerst sympathisch berührende Schilderung der Geschichte unseres Herrscherhauses, liegt in zweiter unveränderter Auflage vor.

Ein Quellenwerk von hervorragender Bedeutung für die neueste deutsche Geschichte stellt dar: *Kaiser Wilhelm der Große, Briefe, Reden und Schriften.* Ausgewählt und erläutert von Ernst Berner. Es sind zwei stattliche, vornehm ausgestattete Bände, deren erster die Zeit von 1797 bis 1860, der zweite die von 1860—1888 umfaßt. Beide sind bereits in vierter Auflage erschienen. Diese Sammlung sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Ihr Studium ist nicht nur wertvoll für die Erkenntnis der Persönlichkeit des alten Kaisers, der uns in diesen Briefen, Schriften und Reden in der ganzen Einfachheit und Tüchtigkeit seines Wesens entgegentritt, sondern, wie sich ja auch von selbst versteht, für die Geschichte seiner Zeit.

Kaiser Wilhelm I. und seine Zeit von Dr. Albert Pfister, Generalmajor z. D., ist der neueste Band der Velhagen und Klasingschen Monographien zur Weltgeschichte. Sie ist mit sehr viel Liebe und Begeisterung für die Gestalt Wilhelms I. geschrieben und bemüht sich nachzuweisen, daß der König kein unwesentlicher, sondern vielmehr ein nicht zu missender Faktor in der Entwickelung der preußisch-deutschen Geschicke gewesen ist und in vielem durchaus selbständige Verdienste hat. Daß die Ausstattung allen Ansprüchen entspricht, braucht kaum betont zu werden.

Eine recht lebendige, aber in etwas manieriertem Stil gehaltene Charakterschilderung der *Kaiserin Maria Theresia* bringt Erich Felder in der von Arthur Roeßler herausgegebenen Sammlung von Einzeldarstellungen: *Die Frau.*

Aus der Sammlung: Aus Natur und Geisteswelt handeln vier Bändchen zur neueren Geschichte, die jeder in seiner Art einen guten, knappen Überblick über die dargestellten Gebiete geben. Es sind: C. von Maltzahn, *Der Seekrieg. Seine geschichtliche Entwickelung vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gegenwart.* Karl Theodor Heigel: *Politische Hauptströmungen in Europa im 19. Jahrhundert.* Richard Schwemer:

Die Reaktion und die neue Ära. Skizzen zur Entwickelungsgeschichte der Gegenwart, und von demselben Verfasser: *Vom Bund zum Reich. Neue Skizzen zur Entwickelungsgeschichte der deutschen Einheit.*

7. Varia zur Weltgeschichte.

Von Theodor Lindners Weltgeschichte ist der 5. Band erschienen: *Die Kämpfe um die Reformation. Der Übergang in die heutige Zeit.* Er schildert nach einem Überblick über die allgemeine Lage die Kämpfe Karls V. mit Franz I., die reformatorische Entwickelung in Frankreich, England, der Schweiz, die Gegenbewegung innerhalb der katholischen Kirche und ihre Auswirkung in den europäischen Ländern bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges. Das Ganze ist nicht in Bücher, sondern in zwanzig Abschnitte zerlegt, die den Anteil der einzelnen Länder an der großen diesen Zeitraum ausfüllenden Bewegung darstellen. Lindner schließt mit diesem Bande den Zeitraum ab, der ihm als ein einheitlicher erscheint, den vom 13. Jahrhundert bis zum Ende des siebzehnten. Denn hier scheint ihm die Bewegung geistiger und politischer Art abgeschlossen zu sein, deren Anfänge im 13. Jahrhundert liegen. Diese Auffassung Lindners ist schon früher charakterisiert worden, s. Jb. 1905. Sie hat sicherlich manches für sich, wird aber m. E. die bisher allgemein übliche schwerlich verdrängen. Lindners Darstellung geht nirgends so in die Tiefe wie die Lamprechts, aber die Vorzüge, die wir ihm früher nachgerühmt haben, können wohl auch diesem Bande nachgesagt werden.

Als sechsunddreißigster Band der von K. Lamprecht herausgegebenen *Allgemeinen Staatengeschichte* ist Konrad Häbler: *Geschichte Spaniens unter den Habsburgern* erschienen, und zwar zunächst der erste Band: *Geschichte Spaniens unter der Regierung Karls I. (V.).* Wie alle Bände dieser Sammlung bietet auch der Häblersche eine auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung stehende Darstellung. Wir sind so sehr gewöhnt, Karl V. als Kaiser zu sehen, daß eine Schilderung seiner Regententätigkeit in Spanien, dem er als geborener Niederländer zeit seines Lebens trotz des Großen, das er für Spanien geschaffen hat, ein Fremder geblieben, von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Er erscheint hier doch in einem anderen Lichte als bei einer einseitig vom deutschen Standpunkt unternommenen Betrachtung, und manches in seinem Verhalten in den Wirren der großen Pol tik wird klarer, wenn man die Verhältnisse in Spanien berücksichtigt, mit denen er zu rechnen hatte. Das gilt besonders, um nur ein Beispiel anzuführen, von seinem Verhältnis zu den spanischen Ständen. Natürlich ist es nicht nur die Gestalt Karls, die uns in diesem Band in aller Lebendigkeit vor Augen geführt wird, vielmehr ist es das Spanien des 16. Jahrhunderts nach allen Seiten des nationalen Lebens, das im Vordergrund der Darstellung steht. Interessant ist besonders auch das Kapitel über die Kolonien und die Eingeborenenfrage, aus denen zu ersehen ist, daß die spanische Gesetzgebung wenigstens in höherem Maße.

als bisher allgemein angenommen wurde, für das Wohl der Eingeborenen zu sorgen und sie vor allgemeiner Versklavung zu schützen suchte. Allerdings, wie bekannt ist, mit sehr geringem Erfolge.

War zu der alten „Heeren-Ukertschen Sammlung“ der europäischen Staatengeschichten unter der Redaktion Lamprechts die Abteilung der deutschen Landesgeschichten hinzugekommen, über deren Neuerscheinungen wir wiederholt berichten konnten — auch diesmal liegt ein neuer Band vor — s. u. S. 45 —, so ist in diesem Berichtsjahre die Reihe der zweiten, neu geschaffenen Abteilung eröffnet worden, die den Titel *Geschichte der Außereuropäischen Staaten* führt. Diese Ausdehnung des Unternehmens liegt ganz im Sinne Lamprechtscher Geschichtsauffassung. Denn wenn er einerseits die Vertiefung der Forschung vom psychologischen Standpunkt her in der Richtung der elementaren geschichtlichen Vorgänge forderte, so hält er andererseits die Ausbreitung der Forschung nach der universalgeschichtlichen Seite hin für notwendig. „Denn“, wie es in der diesem Bande von Lamprecht vorgesetzten Vorrede heißt, „erst wenn diese (die Universalgeschichte), lange Jahrzehnte, ja ganze Generationen hindurch methodologisch vernachlässigt, zu sicheren empirisch gewonnenen Zusammenfassungen des menschlichen Gesamtgeschehens durchgebidet ist, kann dem metaphysischen Drange nach einem Einheitsbild von Natur und Geist in neuen, dem Wesen unserer Zeit entsprechenden Formen genügt werden.“ Unseren Lesern werden diese Gedankengänge vertraut sein, denn wir haben über sie schon ausführlicher berichten können, s. Jb. 1904. Das erste Werk nun der neuen Abteilung ist: O. Nachod, *Geschichte von Japan.* Es liegt uns zunächst des ersten Bandes erstes Buch: *Die Urzeit bis 645 n. Chr.* vor. Nachods Werk ist die erste wissenschaftlich begründete Geschichte Japans. Der erste Band reicht bis zum Zusammenbruch der Geschlechterverfassung, wir haben also noch eine ganze Reihe von Bänden zu erwarten. Die Darstellung macht den Eindruck außerordentlich vorsichtig abwägender gewissenhaftester Forschung. Der Leser bekommt hier zugleich einen vollkommenen Einblick in die Quellen und Streitfragen. Gerade dieser erste Band ist für die vergleichende Geschichtsforschung von größter Bedeutung. Zeigt er doch, wie sehr die Entwickelung von Anfang an bei allen Völkern in denselben großen Linien verläuft, so fremdartig zunächst auch manches anmuten mag.

Eine treffliche Ergänzung zu Nachods Werk bildet der XXVII. Band der Monographien zur Weltgeschichte: *Staat und Kultur der Japaner* von Prof. Dr. Karl Rathgen. Es ist klar, daß diese Darstellung nicht denselben Anspruch auf wissenschaftliche Gründlichkeit machen kann wie die Nachods. Nichtsdestoweniger beruht die Rathgensche Arbeit auf gründlichen Studien der besten Werke über Japan. Die großen Linien der Entwickelung treten auch hier klar hervor. Und dem großen Publikum, auch der Lehrerwelt wird mit dieser mehr populären Darstellung auf das

Beste gedient sein. Die Abbildungen, die ganz vorzüglich sind, tragen das Ihrige zur Veranschaulichung bei und helfen das Interesse wecken und wach halten.

Die Sammlung aus Natur und Geisteswelt bringt folgende Bände, die zu dieser Rubrik gehören: R. Pischel, *Leben und Lehre des Buddha* ein sehr empfehlenswertes Buch, das die buddhistische Lehre in erster Linie als Religion, nicht als Philosophie faßt, was zumeist fälschlicherweise getan wird. E. Daenell, *Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika*, gibt einen klaren, knappen Überblick über die Entwickelung der Union in den Hauptzügen und nach ihren Hauptmomenten. W. Langenbeck, *Englands Weltmacht in ihrer Entwickelung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage*, faßt die neuen Forschungen in einer gedrängten und doch lebendigen Darstellung zusammen. S. Günther, *Das Zeitalter der Entdeckungen*, liegt in zweiter Auflage vor. Auch dieser sorgfältig gearbeitete Abriß kann zur schnellen Orientierung bestens empfohlen werden.

Die Sammlung Göschen bringt eine *Spanische Geschichte* von Gustav Diercks und die zweite, vollständig umgearbeitete Auflage der *Österreichischen Geschichte* von F. von Krones. *I. Von der Urzeit bis zum Tode König Albrechts II. (1439) — II. Vom Tode Albrecht II. bis zum Westphälischen Frieden.* Die neue Auflage ist besorgt von Karl Uhlirz. — sowie eine *Polnische Geschichte* von Clemens Brandenburger.

Eine sehr lesenswerte Spezialstudie stellt die Programmbeilage der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin dar: *Compotus Vicecomitis, die Rechenschaftslegung des Sheriffs unter Heinrich II. von England* von Prof. Dr. Parow.

In vierter Titel-Auflage ist erschienen: *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus* von Wilhelm Pütz. Revidierte und erweiterte Bearbeitung von Julius Asbach. Es sind Darstellungen zur europäischen Geschichte des Altertums, Mittelalters und der Neuzeit, die nach Abschnitten aus den Werken der bedeutendsten Historiker gearbeitet sind. Ein wenig originales Werk also, das aber für den Lehrer zur gelegentlichen Orientierung und Vorbereitung nicht ohne Wert ist.

8. Landesgeschichtliches.

Von Martin Wehrmanns *Geschichte von Pommern* ist der zweite und letzte Band erschienen: *Bis zur Gegenwart.* Was von dem ersten Band gesagt wurde (s. Jb. 1904), gilt auch von diesem. Diesmal führt uns die Darstellung in weitere Verhältnisse. Die Entwickelung machte dem stillen Sonderdasein des Landes ein Ende und ließ es bald und für lange Zeit ein Streitobjekt der europäischen Politik werden. Die Anteilnahme Pommerns an der Reformation, am Dreißigjährigen Krieg, in dessen Verlauf das alte Herzogsgeschlecht, dessen Vertreter recht lebendig charakterisiert sind, langsam hinschwindet, der jahrhundertelang sich hinziehende Kampf des Hauses Brandenburg um den Besitz des Landes und schließlich seine

Entwickelung als preußische Provinz werden mit Sachkunde in einer ruhig fortschreitenden Darstellung, die manches Neue bringt, geschildert. Dabei ist durchaus die innere, soziale und wirtschaftliche Entwickelung berücksichtigt.

Außer Wehrmanns Buch liegt uns noch eine Spezialforschung zur Geschichte Pommerns vor: Hermann Klaje, *Der Feldzug der Kaiserlichen unter Souches nach Pommern im Jahre 1659.* Der Verfasser hat für seine Arbeit die Akten des Kriegsarchivs in Wien, des schwedischen Reichsarchivs in Stockholm, des Geh. Staatsarchivs in Berlin und des Stettiner Archivs benutzt. Seine Arbeit beruht also auf ausgedehnten Quellenstudien und bedeutet daher eine wesentliche Bereicherung der Literatur über das siebzehnte Jahrhundert. Sie geht außerordentlich ins Detail und bringt wertvolle Aufschlüsse besonders über die Art der Kriegführung der Zeit. Zeigt sie einen erheblichen Fortschritt zum Guten gegenüber der des Dreißigjährigen Krieges, so sind die Leiden, die sie dem Lande auferlegt, doch noch immer kaum zu ertragen. Wie man sich gegen sie durch die Aufnahme „lebender Salvaguardien" zu schützen suchte und dabei recht eigentlich den Teufel durch Beelzebub austrieb, wird auf das lebendigste geschildert. Die Darstellung erfreut überhaupt durch einen frischen und lebenswarmen Ton.

Als siebentes Werk der oben erwähnten dritten Abteilung der Lamprechtschen Sammlung, der von Armin Tille herausgegebenen: Deutschen Landesgeschichten, zu der auch Wehrmanns Werk gehört, ist erschienen: Ernst Seraphim *Geschichte von Livland.* Erster Band: *Das livländische Mittelalter und die Zeit der Reformation (bis 1582).* Zwar hat Livland, worunter die heutigen russischen Ostseeprovinzen Livland, Estland und Kurland zu verstehen sind, nie zum Reiche gehört — auch im Mittelalter war die Verbindung nur eine sehr lose — und also müßte es von der Sammlung deutscher Landesgeschichten ausgeschlossen werden. Nach der Absicht des Herausgebers aber soll jedes Land mit deutscher Bevölkerung in der Sammlung eine geschichtliche Darstellung erhalten, und als ein Land deutscher Kolonisation nicht nur, sondern auch deutscher Kultur wird Livland in Anspruch genommen. Man wird dem Herausgeber darin nur zustimmen können. Und wenn es das Ziel ist, durch diese Einzeldarstellungen Bausteine zu liefern zum Bau eines Werkes, das den gesamten deutschen Volkscharakter und die von ihm geschaffene Kultur darstellt, so sind wohl gerade diese Gebiete, in die der Deutsche erobernd und kolonisierend vordrang, um sie seiner Kultur zu unterwerfen, besonders zu berücksichtigen. Denn wohl nirgends zeigt sich der Volkscharakter in so scharfer Ausprägung als da, wo er mit fremdem Volkstum zusammentreffend seiner Eigenart erst recht sich bewußt wird und sie zur Geltung zu bringen sucht. Das zeigt sich auch hier im Guten wie im Schlimmen. Seraphims Darstellung setzt nach einem Überblick über Quellen und Literatur und einer kurzen Schilderung der Vorgeschichte mit der Gründung der deutschen Kolonie

ein und führt den Leser durch die mannigfachen Kämpfe und wechselnden Schicksale des Landes bis zum großen Russenkrieg und dem Auseinanderfall der livländischen Konföderation. Das Buch sei zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek durchaus empfohlen.

Außer diesen größeren Werken liegen uns eine Reihe kleinerer Abhandlungen vor, von denen wir an erster Stelle C. Krollmann, *Ostpreußens Burgen*, erwähnen möchten, das, aus einem Vortrag entstanden, in kurzen Zügen die historische Bedeutung und die architektonischen Eigentümlichkeiten der bedeutendsten Burgen und Ruinen Ostpreußens mit sehr viel Liebe und Sachkunde schildert. Eine Reihe recht guter Abbildungen sind beigegeben. — *Alaaf Köln! Ein Beitrag zur Geschichte des Kölner Volkslebens* von J. Kuhl prüft die Frage nach der Herkunft dieses eigenartigen Ausrufes. Kuhl kommt auf Grund einer sehr sorgfältigen Untersuchung zu dem Resultat, daß Alaaf im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts höchstwahrscheinlich aus dem französischen élève-toi entstanden ist, was wohl viel für sich hat. — Einen wertvollen Beitrag zur Kulturgeschichte Niedersachsens bringt Ernst Finder in seiner Programmabhandlung: *Die Vierlande um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts* — Von Programmabhandlungen seien sonst noch erwähnt: Hugo Seidel, *Spuren des Slaventums zwischen Mulde und Saale, mit besonderer Berücksichtigung der Kreise Delitzsch und Bitterfeld* und Heinrich Drees, *Wernigerode zur Franzosenzeit*, die beide in ihrer Art neues landesgeschichtliches Material beibringen. — Otto Kaemmel, *Sächsische Geschichte* in der Sammlung Göschen ist in zweiter Auflage erschienen.

9. Kulturgeschichtliches.

Von größeren kulturgeschichtlichen Werken verzeichnen wir zunächst die neuen Auflagen von: Johannes Nikel, *Allgemeine Kulturgeschichte*, im Grundriß dargestellt, und Georg Grupp, *Kulturgeschichte des Mittelalters*. I. Band. Beides an sich gewiß tüchtige Arbeiten — namentlich wird man der Arbeit Grupps selbständigen Wert nicht absprechen können, während Nikel mehr einen gedrängten Überblick zu geben beabsichtigte —, vertreten sie im ganzen doch zu stark den katholischen Standpunkt, um auf allgemeines Interesse Anspruch machen zu können.

Dasselbe läßt sich sagen und ist hier schon wiederholt gesagt worden von dem Werke von Emil Michael S. J. *Geschichte des deutschen Volkes vom dreizehnten Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters*, dessen IV. Band *Deutsche Dichtung und deutsche Musik während des dreizehnten Jahrhunderts* uns diesmal vorliegt. Es ist wie die früheren mit großer Gelehrsamkeit und großem Fleiß gearbeitet und es läßt sich manches Tatsächliche aus ihm lernen. Der katholische Standpunkt des Verfassers aber drängt sich doch immer wieder so stark auf, daß nur der, der völlig mit ihm eines Sinnes ist, vollen Genuß von dem Buche haben wird. Daß die Weltanschauung des Verfassers ihn vielfach hindert, die Dinge in ihrem wahren Lichte zu

sehen, bedarf keiner weiteren Ausführung. Überhaupt scheint uns Michael gerade für das Gebiet, das dieser Band behandelt, am wenigsten Beanlagung mitzubringen. Es fehlt ihm wohl jedes innere Verhältnis zur Kunst. Es ist alles in einem entsetzlich trockenen Ton erzählt. Und man braucht nur folgende Sätze, mit denen die Existenz der didaktischen Poesie gerechtfertigt werden soll, zu lesen: „Kunst will gefallen. Sie kann es wollen ohne jede Nebenabsicht und sie kann es wollen mit der Nebenabsicht zu belehren. Im Begriff der lehrhaften Poesie liegt also kein innerer Widerspruch", um zu erkennen, auf welchem recht weit zurückliegenden Standpunkt M. stehen geblieben ist.

Als letzte der Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen, ist erschienen: Paul Drews, *Der evangelische Geistliche in der deutschen Vergangenheit.* Die Wahl dieses Themas ist als eine außerordentlich glückliche zu bezeichnen. Denn unzweifelhaft hat der evangelische Pfarrerstand für die Kulturentwickelung der letzten Jahrhunderte außerordentlich viel zu bedeuten gehabt. Eine Darstellung der inneren und äußeren Entwickelung des Standes, die im ganzen gesehen sich doch dauernd in aufsteigender Richtung bewegte, ist daher eine sehr dankenswerte Leistung. Und Drews hat es verstanden, ein sehr lebendiges und fesselndes Bild des Lebens dieser geistlichen Welt zu entwerfen, so daß man seiner Darstellung — sie reicht bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts — mit Vergnügen folgt. Und da der Stand in erster Linie in seiner inneren Entwickelung, die durch die allgemeinen Verhältnisse bedingt ist, geschildert wird, so erhalten wir zugleich ein gut Teil allgemeinen deutschen Kultur- und Geisteslebens geschildert, das in den einzelnen Landesteilen sich oft höchst verschieden entfaltet. Es war damals schon so wie heute noch vielfach. Der Norden und Osten stand dem Westen gegenüber weit zurück. Bezeichnend ist, daß z. B. die Kenntnisse der mecklenburgischen Pfarrer Anfang des 18. Jahrhunderts „erschreckend gering" waren und daß man „in Altpreußen bei einer Kircheninspektion noch im Jahre 1720 auf zwei Pastoren, Vater und Sohn, stieß, die nicht einmal eine Bibel besaßen und nie eine besessen hatten", während sich in anderen Landesteilen, z. B. Hessen-Darmstadt, in wissenschaftlicher wie sittlicher Beziehung ein gewisser Hochstand der Pfarrer zeigte. Sehr lehrreich ist auch die Schilderung der äußeren Schicksale des Standes. Mit wie viel Bedrängnis, Not und Elend hat er jahrhundertelang zu kämpfen gehabt! Die äußere Ausstattung ist dieselbe wie bei den früheren Bänden. Die zahlreichen Abbildungen, der Zeit des 16.—18. Jahrhunderts entnommen, spiegeln zum großen Teil mehr die religiösen Stimmungen der Epoche wieder als das Leben der Pfarrer. Jedoch ist auch alles, was in dieser Beziehung zu finden war, reproduziert worden. Drews Buch schließt die Reihe der Monographien zur deutschen Kulturgeschichte durchaus würdig ab.

Ein für die Bibliothek der oberen Klassen recht geeignetes Buch ist: Karl Theodor von Heigel, *Biographische und kulturgeschichtliche Essays.*

Es sind im ganzen zwölf: I. Die geschichtliche Entwickelung der deutschen Seemacht; II. Gneisenau; III. Friedrich Christoph Dahlmann: IV. Die Gründung der Stadt München; V. Die Brautwerbung des Markgrafen Ludwig Wilhelm von Baden und des Prinzen Eugen von Savoyen: VI. Eine Episode aus dem Leben der Grande Mademoiselle; VII. Eine altbayerische Herzogsstadt (Landshut an der Isar); VIII. Die Ermordung des Herzogs von Enghien; IX. Der sogenannte Nymphenburger Vertrag vom 22. Mai 1741; X. Die Preußen in Nürnberg im Jahre 1796; XI. Die letzten Tage der freien Reichsstadt Lindau am Bodensee; XII. Drei Gedenkblätter 1. Friedrich von Ziegler, 2. Ludwig von Buerkel, 3. Karl Adolf Kornelius. Der Inhalt ist also sehr reichhaltig. Persönliches, Allgemeines, Politisches und Kulturelles im engeren Sinne folgen in buntem Wechsel aufeinander. Und alles ist mit wissenschaftlicher Gründlichkeit — vieles ist Resultat eigener Forscherarbeit — nicht minder aber auch in leichter und gefälliger Form dargestellt. Es sind Kabinettstücke historischer Erzählungskunst.

Auch M. Pfannschmidt *Bilder aus der Geschichte der bildenden Künste* ist ein im ganzen empfehlenswertes Buch. Leider drängt sich vielfach die christliche Tendenz allzu stark hervor. Es ist als ein Band von Schlossmanns Bücherei für das christliche Haus erschienen und der Verfasser bemerkt in der Vorrede: „Bei der Auswahl und Ausführung der folgenden, lose aneinander gereihten Einzelbilder war der Gedanke maßgebend, dem christlichen Hause zu zeigen, daß das klassische Altertum Großes, in seiner Weise Unübertroffenes und für uns in vieler Hinsicht Vorbildliches geleistet, daß aber, als die griechische Blütezeit vergangen war, die christliche Geisteskultur der Kunst neues Leben eingehaucht hat, indem das Christentum wie dem Seelenleben der Völker, so auch den Künstlern selbst die unerschöpfliche Quelle der Wiedergeburt geöffnet hat“. Es ist klar, daß dieser Standpunkt dazu führen muß, die Auswahl einzuengen und vieles in falschem Lichte zu sehen. Denn was hat letzten Endes die Kunst mit dem Christentum zu tun? Kunst ist etwas allgemein Menschliches und nichts spezifisch Christliches.

Ein wenig empfehlenswertes Buch ist: *Der deutsche Volks- und Stammescharakter im Lichte der Vergangenheit.* Reise- und Kulturbilder von Georg Grupp. Der Verfasser zeigt sich hier, was seine anderen Schriften auch schon ahnen lassen, ganz als ein Mensch, der mit seinem geistigen Leben noch völlig im tiefsten Mittelalter steckt. — Solche Bücher zu lesen, ist nichtsdestoweniger nützlich und angenehm. Nützlich, denn man sieht, was heutzutage noch möglich ist, und angenehm, denn es wird für jeden freieren Geist zur Quelle der Heiterkeit. Wahrhaft köstlich sind einige Bemerkungen über Berlin: „Die riesige Ausdehnung Berlins (das übrigens von „übelriechenden Gewässern der Spree durchflossen“ wird) hat die Bodenpreise ins Ungeheure gesteigert; es ist nur gut, daß Berlin in einer unfruchtbaren Gegend liegt; so entzieht es der Bodenkultur wenigstens kein fruchtbares Land“! Und: „Die Kirche steht im Hintergrunde, den

Glockenklang ersetzt der Trommelwirbel." Empörend aber ist, wenn von der „heiligen" Elisabeth gesagt wird, daß sie, nachdem sie dem Manne gegeben, was ihm gebührte, solange er lebte, sich „später ausschließlich im Dienste Gottes verzehrt habe", als echte deutsche Frau, während sie von dem widerlichsten Sadisten, den die Erde getragen hat, Konrad von Marburg langsam zu Tode gemartert worden ist. Empörung ist wohl vielleicht überhaupt das richtigere Gefühl, das man solchen Büchern gegenüber haben sollte.

Von spezielleren Abhandlungen seien genannt: Luise Zenker, *Zur volkswirtschaftlichen Bedeutung der Lüneburger Saline für die Zeit von 950 bis 1370;* Hermann Schneider, *Die Schweizer Kolonie in der Mark, ein ländliches Kulturbild aus dem Ende des 17. Jahrhunderts* und Gustav Sorhagen, *Die Landschaft des Oderbruches, ein Überblick über ihre Entwässerung und Besiedelung.* Von ihnen ist namentlich die erstere eine außerordentlich eindringende und gründliche Studie, die beiden anderen sind Programmabhandlungen geringeren Umfanges, die ihr Thema in recht klarer und anschaulicher Weise behandeln und also wohl der Beachtung wert sind.

Die Sammlung *Aus Natur und Geisteswelt* bringt eine ganze Reihe von Bänden. Ihre Titel sind: S. Stein, *Die Anfänge der menschlichen Kultur;* G. Steinhausen, *Germanische Kultur in der Urzeit;* S. v. Negelein, *Germanische Mythologie;* A. Erbe, *Historische Städtebilder;* B. Heil, *Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter*, 2. Auflage; E. Otto, *Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwickelung*, 2. Auflage; Chr. Rank, *Kulturgeschichte des deutschen Bauernhauses;* Luschin von Ebengreuth, *Die Münze;* J. Bruns, *Das Postwesen, seine Entwickelung und Bedeutung;* W. Lotz, *Verkehrsentwickelung in Deutschland 1800—1900*, 2. Auflage; R. Wustmann, *Albrecht Dürer;* R. Graul, *Ostasiatische Kunst und ihr Einfluß auf Europa.* Es ist unmöglich, hier jeden Band einzeln zu besprechen. Es ist keiner unter ihnen, der ohne Wert wäre. Die ganze Sammlung ist ein Beweis dafür, wie sehr die Wissenschaft dem Rufe gefolgt ist, aus der engen Studierstube ins Leben hinauszutreten, nicht mehr allein für Fachgenossen, sondern für das Volk zu schreiben. Denn die Verfasser sind meist Gelehrte in angesehener Stellung und Autoritäten auf ihrem Gebiet. Wir erhalten daher mehr als bloße Referate, und wo dies der Fall ist, stehen sie jedenfalls auf fester wissenschaftlicher Grundlage. Besonsonders hinweisen möchten wir von den Neuerscheinungen auf: L. Stein, *Die Anfänge der menschlichen Kultur.* Es führt den Untertitel: *Einführung in die Soziologie*, hat im ganzen daher mehr einen geschichtsphilosophischen Charakter. Es will „von den Naturwissenschaften, die es mit der Welt der Gesetze zu tun haben", eine Brücke schlagen „zu den Kulturwissenschaften, welche das Reich der menschlichen Zwecke und Werke zum Gegenstand haben". Jedem Geschichtslehrer wird diese kleine Schrift viel Anregendes bringen, jeder sei besonders auf sie verwiesen, der vor

größeren geschichtsphilosophischen Werken — und das ist wohl ein nicht geringer Prozentsatz — ein Grauen empfindet. Das ist überhaupt der große Vorzug dieser billigen Bändchen, daß sie auf gedrängtem Raume, wenn auch nicht Erschöpfendes, so doch mehr bieten als einen bloßen Überblick. Die meisten Darstellungen gehen vielfach mehr ins einzelne, als man zu erwarten geneigt ist. Sie sind daher auch gerade für den Geschichtslehrer, um so mehr als fast alle ein Literaturverzeichnis bringen, von bedeutendem Werte. Über Gebiete, auf denen er nicht Spezialstudien treibt, wird er sich kaum besser orientieren können als durch Bände dieser Sammlung. Bücher wie Chr. Rank, *Kulturgeschichte des deutschen Bauernhauses* oder Luschin von Ebengreuth, *Die Münze* sind in dieser Beziehung unschätzbar. Wir möchten daher die Aufmerksamkeit der Fachgenossen mit allem Nachdruck auf diese Sammlung hinlenken. Auch für die Schülerbibliothek werden sich viele Bände eignen.

Einen durchaus anderen Charakter hat die Sammlung *Die Kultur*, herausgegeben von Cornelius Gurlitt, von der uns vier Bände vorliegen: Georg Jacob Wolf, *Ulrich von Hutten;* Wilhelm Uhde, *Der alte Fritz;* Oskar Bie, *Der gesellschaftliche Verkehr* und Georg Simmel, *Kant und Goethe.* Als Devise könnte sich diese Sammlung wählen: Tod aller konventionellen Überlieferung und Auffassung. Was man will, ist offenbar, die Dinge einmal ohne Schminke in nackter Wahrheit zu zeigen, mag sie nun schön oder unschön sein. Das hat vielfach etwas außerordentlich Belebendes. Es geht ein frischer Wind durch diese Darstellungen. Allerdings nicht durch alle, Wolfs *Hutten* z. B. hat wenig Originelles, Uhdes *Der alte Fritz* aber ist ganz in der gekennzeichneten Art, dabei in einem vornehm ruhigen Ton geschrieben. Seine Charakteristik reicht sicherlich tiefer als die überwiegende Mehrzahl aller anderen. Und jeder, der zu der Erkenntnis gelangt ist, daß das Handeln der einzelnen nicht von den üblichen „schönen" Motiven bestimmt wird, sondern daß es das Maß der Kraft ist, das man selber hat, das über einen verfügt, wird dieses geistvolle Buch mit Vergnügen und Zustimmung lesen. Aber nicht jedem möchte ich zu seiner Lektüre raten. — Dagegen sollte jeder Geschichtslehrer Oskar Bies feinsinnige Studie *Der gesellschaftliche Verkehr* lesen; drückt sich doch der Geist einer Epoche oft am lebendigsten in den Formen ihres geselligen Verkehrs aus. — Auch Georg Simmels *Kant und Goethe* ist eine recht lesenswerte Arbeit. Die vornehme, etwas kapriziöse, oft aber auch direkt geistvolle Ausstattung dieser kleinen Bändchen ist bekannt. Wie sie über Kultur handeln, stellen sie selbst ein Stück feiner und hoher Kultur dar.

Männer der Wissenschaft betitelt sich eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis, herausgegeben von Dr. Julius Ziehen-Frankfurt a. M. Uns liegen vor: Heft 7: *Albrecht von Graefe* von H. Hirschberg, Heft 8: *Rudolf Virchow* von J. Pagel, Heft 9: *Friedrich Karl von Savigny* von

Eduard Müller. Diese kurz und klar gehaltenen Monographien sind eine sehr dankenswerte Gabe. Sie werden nicht nur dem Lehrer willkommen sein, sondern eignen sich auch besonders für die Bibliothek der oberen Klassen.

Paul Herrmann, *Deutsche Mythologie, in gemeinverständlicher Darstellung*, ist in zweiter neubearbeiteter Auflage erschienen. Diese außerordentlich fleißige, gediegene, aus den Quellen schöpfende Arbeit, die zu desselben Verfassers *Nordische Mythologie* die notwendige Ergänzung bildet und in demselben Geiste gearbeitet ist wie diese (s. Jb. 1904), kann den Fachgenossen auf das beste empfohlen werden. Umfang ca. 430 Seiten. — Eine sehr gute, allerdings bedeutend kürzer gehaltene *Germanische Mythologie* bringt auch die Sammlung Göschen aus der Feder des Leipziger Professors Eugen Mogk.

10. Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte.

Auf diesem Gebiete ist über nur wenige Neuerscheinungen zu berichten. Größeren Umfangs sind zwei Werke: Albert Werminghoff, *Verfassungsgeschichte der deutschen Kirche im Mittelalter*, erschienen als Band II 6. Abschnitt des von Aloys Meister herausgegebenen Grundrisses der Geschichtswissenschaft, und Julius Cramer, *Die Verfassungsgeschichte der Germanen und Kelten*. Ein Beitrag zur vergleichenden Altertumskunde.

Der erste Teil von Werminghoffs Buch ist ein stark verkürzter Auszug aus dem größeren Werke desselben Verfassers: Geschichte der Kirchenverfassung Deutschlands im Mittelalter Band I, das allgemeine Anerkennung gefunden hat. Der vorliegende Band führt weiter bis zum Abschluß des Wiener Konkordats vom Jahre 1448. Bei der engen Verknüpfung mittelalterlicher weltlicher Geschichte mit der der Kirche ist ein so knapper, übersichtlicher und dabei wissenschaftlich auf der Höhe stehender Grundriß der kirchlichen Verfassungsgeschichte von größtem Werte, ganz besonders für den Lehrer, der sich hier mit Leichtigkeit über jede Frage orientieren kann. Meist fehlt gerade auf diesem Gebiete vielen der feste Boden unter den Füßen. Auch unsere Lehrbücher bieten hier häufig genug allgemeine Wendungen statt präziser Angaben. Die Anlage des Werminghoffschen Buches, die Einteilung in Paragraphen, die eine allgemeine Übersicht in einem groß gedruckten, das Spezielle in einem klein gedruckten Teile enthalten, erleichtert die Benutzung sehr.

Cramers Verfassungsgeschichte der Germanen und Kelten gibt eine sehr eingehende, beständig auf die Quellen zurückgreifende, soweit Referent sehen kann, wissenschaftlich gut begründete, in manchem von der üblichen Auffassung abweichende Schilderung der germanischen und keltischen Verfassung und ihrer Entwickelung und sucht ihre innere Verwandtschaft darzulegen.

Im übrigen liegen nur kleinere Arbeiten vor, alle mit einer Ausnahme aus der Sammlung: Aus Natur und Geisteswelt. Diese eine Ausnahme

gehört auch einer Sammlung an, die wohl vor nicht allzu langer Zeit gegründet worden ist, der Sammlung Kösel, wie sie nach dem Verlag heißt, einer Sammlung, die wie die anderen es sich zur Aufgabe gemacht hat: „auf zuverlässige, leichtfaßliche und fesselnde Art in die wichtigsten Gebiete des theoretischen Wissens und der poetisch-technischen Weltkunde einzuführen". An solchen Bildungsmitteln ist also jetzt kein Mangel. Der vorliegende Band betitelt sich *Deutsche Wirtschaftsgeschichte im neunzehnten Jahrhundert* von Georg Neuhaus und gibt einen klaren Überblick über die wirtschaftliche Entwickelung des letzten Jahrhunderts bis zum Jahre 1905. Die Bände aus Natur und Geisteswelt sind folgende: Ph. Zorn, *Die Deutsche Reichsverfassung;* E. Loening, *Grundzüge der Verfassung des deutschen Reiches*, 2. Auflage; G. Maier, *Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung*, 3. Auflage; M. E. Schmidt, *Geschichte des Welthandels* und B. Tolksdorf, *Der gewerbliche Rechtsschutz in Deutschland.* Was von den oben angeführten Schriften dieser Sammlung gesagt worden ist, gilt auch von diesen. Besonders möchten wir die Aufmerksamkeit lenken auf M. G. Schmidt, *Geschichte des Welthandels.* Eine so knapp gefaßte und klare Darstellung des Welthandels gibt es sonst nicht. Auch G. Maiers *Soziale Bewegungen etc.* sind für den Geschichtslehrer von Wert.

Erwähnt sei noch H. Edler von Hoffmann, *Deutsches Kolonialrecht* in der Sammlung Göschen, das ja auf ein gewisses aktuelles Interesse stößt.

11. Volkstümliches und Jugendschriften.

Aus der Sagenliteratur sind die *Grimmschen Sagen* in neuer von R. Steig besorgten Auflage erschienen. Eine Auswahl aus ihnen, herausgegeben von Chr. Tränckner bringt die deutsche Bücherei. In neuer Auflage liegt auch die schöne, reich und gut illustrierte Sammlung *Deutsche Sagen* nach Brüder Wilh. und Jak. Grimm, H. Simrock, G. Schwab, L. Bechstein, W. O. von Horn u. a. gesammelt und bearbeitet von Gustav A. Ritter vor. Wohl eine der besten Sammlungen für die Jugend, die wir besitzen. Auch Gotthold Klees *Sieben Bücher deutscher Volkssagen. Eine Auswahl für Jung und Alt* sind in zweiter vermehrter und verbesserter Auflage erschienen. Auch diese Sammlung, geringeren Umfanges als die Rittersche, ist für die Schülerbibliothek zu empfehlen.

In neuer Gestalt auferstanden ist das früher allbeliebte Jugendbuch: *Das alte Wunderland der Pyramiden. Geographische, politische und kulturgeschichtliche Bilder aus der Vorzeit, der Periode der Blüte und des Verfalls des alten Ägyptens* von Karl Oppel. 5. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Nachdem es über 20 Jahre nicht mehr neu aufgelegt worden war, ist es jetzt einer gründlichen Durch- und Umarbeitung von einem ungenannten Bearbeiter unterzogen worden. Die Hauptaufgabe war, den Inhalt mit den Ergebnissen der Forschung der letzten 20 Jahre in Übereinstimmung zu bringen. Auch sonst ist viel und zum Vorteil des Ganzen geändert worden. Eine

Fülle neuer Illustrationen ist hinzugekommen. Das Buch zerfällt in zwei Teile: I. Land und Volk, II. Sagen und Geschichtliches. Belehrt der erste, so unterhält der zweite. Es ist kein Zweifel, daß sich Oppels Buch in dieser neuen Gestalt bald wieder die weitesten Kreise erobern wird. Der stattliche, schön ausgestattete Band eignet sich besonders auch als Prämie.

Ein sehr empfehlenswertes Jugendbuch ist auch *Ein deutscher Seeoffizier.* Aus den hinterlassenen Papierendes Korvettenkapitän Hirschberg. Herausgegeben von seiner Witwe, das die Schicksale eines deutschen Seeoffiziers von seinen Kindheitsjahren an in einer sehr ansprechenden Weise erzählt.

Wie alljährlich liegt auch diesmal eine Reihe von Kriegserinnerungen vor. Es sind: Magnus von Eberhardt, *Aus Preußens schwerer Zeit*, „Briefe und Aufzeichnungen meines Urgroßvaters und Großvaters“; Karl Röhrig, *Unter der Fahne des ersten Napoleon*, Jugendgeschichte des Hundsrücker Dorfschullehrers Johann Jakob Röhrig, von ihm selbst erzählt; Franz Nikolaus Heimes, *Von der Schulbank ins Feld 1870—71;* A. Ruppersberg, *Saarbrücker Kriegschronik*, Ereignisse in und bei Saarbrücken und St. Johann, sowie am Spicherer Berge 1870, 3. Auflage; Christian Rogge, *Franktireurfahrten und andere Kriegserlebnisse in Frankreich*, Kulturbilder aus dem Kriege 1870/71. Von den Neuerscheinungen ist namentlich Magnus von Eberhardt, *Aus Preußens schwerer Zeit* ein ganz vorzügliches Buch. Nicht weil besonders interessante Begebenheiten darin erzählt werden, sondern wegen der sich in ihm offenbarenden Gesinnung. Was Einfachheit, Tüchtigkeit, wahrhaft vornehmes Denken, Fühlen und Handeln in allen Lebensbeziehungen und -lagen bedeutet, das kann unsere heranwachsende Jugend aus keinem Buche besser lernen als aus diesem. Wir wünschen ihm die weiteste Verbreitung. — Besondere Erwähnung verdient auch Chr. Rogge, *Franktireurfahrten*, ein Buch das sehr lebendige, kulturhistorisch wertvolle Schilderungen enthält. — Am wenigsten sagt uns Röhrig, *Unter der Fahne des ersten Napoleon* zu. Es herrscht eine so naive Gesinnungslosigkeit, und zwar nicht nur vaterländische, darin, daß man es als Jugendbuch unmöglich empfehlen kann. — Dagegen sollte, um dies gleich hier anzufügen, in keiner Schülerbibliothek fehlen: *Joachim Nettelbeck, Bürger zu Kolberg.* Eine Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgezeichnet. Gekürzte Fassung von Otto Zimmermann.

Um die Geschichtskenntnisse des Volkes zu heben, hat Prof. Ernst Dahn die Zeit von 1806—1815 unter dem Titel: *Von Jena bis Versailles, Preußens Trauer und Glanz* in volkstümlichem Tone im allgemeinen recht geschickt beschrieben. Denselben Zweck verfolgen wohl auch die drei Bücher von Graf Stillfried-Alcantara und B. Kugler: *Friedrich Wilhelm der Große Kurfürst*, Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit; *Friedrich der Große, König von Preußen*, Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit, und *Friedrich Wilhelm III., König von Preußen.* Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit mit besonderer Berücksichtigung der Befreiungskriege. Sie werden in der Bibliothek der mittleren Klassen gute Dienste tun.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Adam, Prof. Dr. Ludwig, Über die Unsicherheit literarischen Eigentums bei Griechen und Römern. Düsseldorf, Schaubsche Buchhandl. — 31.

Andrä, J. C., Grundriß der Geschichte für höhere Schulen, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. 3. Teil: Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten von Dr. Endemann. 2. Aufl. Leipzig, Voigtländer. — 11.

Archenholtz, J. W. v., vormals kgl. preuß. Hauptmann, Geschichte des Siebenjährigen Krieges. Herausg. und durchgesehen von Dr. Max Mendheim. Leipzig, Reclam.

Balck, W., Major und Bataillonskommandeur im Infanterieregiment von Courbière. Prinz Friedrich Karl in: Erzieher des preußischen Heeres. ed. Generalleutnant z. D. v. Pelet-Narbonne. — 40.

Bericht über die neunte Versammlung deutscher Historiker zu Stuttgart, 17. bis 21. April 1906. Leipzig, Duncker & Humblot. — 22.

Berner, Ernst, Kaiser Wilhelms des Großen Briefe, Reden und Schriften. I. Band: 1797—1860. II. Band: 1861—1888. Vierte Aufl. Berlin, Mittler und Sohn. — 41.

Bernheim, Ernst Dr., Professor an der Universität Greifswald. Einleitung in die Geschichtswissenschaft. Leipzig, Sammlung Göschen. — 22.

— — Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft. Mit Beispielen von Anfängerübungen und einem Studienplan. Zweite erweiterte Auflage der Schrift „Entwurf eines Studienplanes" usw. Greifswald, Julius Abel. — 22.

Bie, Oskar, Der gesellschaftliche Verkehr. Aus „Die Kultur". Herausgegeben von Cornelius Gurlitt. Berlin, Bard, Marquardt & Co. — 49.

Bismarck, Otto von, Setzen wir Deutschland in den Sattel! München-Leipzig, Einhorn. Eine emfehlenswerte Sammlung von Werken Bismarcks.

Bloch, Dr. Leo, Römische Altertumskunde. Samml. Göschen. 3. verbesserte Aufl. Leipzig, Göschen. — 33.

Böhmer, Heinrich, Prof. in Bonn, Luther im Lichte der neueren Forschung. Leipzig, Teubner. — 35.

Boock, Dr. Johannes, Oberlehrer am Friedrich Wilhelms-Gymnasium zu Berlin. Anschauungs und Gedächtnishilfen zur Königsgeschichte. Heft I: Die Einigungskriege, Heft II: Die Befreiungskriege, Heft III: Die Eroberungskriege des I. Kaiserreichs und Heft IV: Die Eroberungskriege der I. Republik. Ausgabe A für höhere Lehranstalten. Berlin, Friedrich Stahn. — 19.

Brandenburg, Dr. Erich, Phrygien und seine Stellung im kleinasiatischen Kulturkreis. Mit 15 Abbildungen. Leipzig, Hinrichs. — 24.

Brandenburger, Dr. Clemens, Polnische Geschichte. Samml. Göschen. — 44.

Bruns, Johannes, Kaiserl. Postrat. Das Postwesen, seine Entwickelung und Bedeutung. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Burrmans Kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen-Examen. Herausgegeben unter Mitwirkung des Lehrerkollegiums von Ulrich Burrman, Institutsvorsteher in Bremen. 6. Bändchen. Geschichtstabelle in zusammenhängender Darstellung. 2. Auflage. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 14.

Chudzinski, A., Prof. am Kgl. Gymnasium zu Strasburg (Westpr.). Tod und Totenkultus bei den alten Griechen. Gütersloh, Bertelsmann. — 32.

Cramer, Julius, Geh. Oberjustizrat, Die Verfassungsgeschichte der Germanen und Kelten. Ein Beitrag zur vergleichenden Altertumskunde. Berlin, Karl Siegismund. — 51.

Criste, Hauptmann, Oskar, Erzherzog Karl und die Armee. Wien, C. W. Stern (L. Rosner).

Dahn, Prof. Ernst, Von Jena bis Versailles, Preußens Trauer und Glanz. Braunschweig, E. Appelhans & Comp. — 53.

Dahn, E. Prof., und Rachel, Walther Dr., Oberlehrer an der städtischen Oberrealschule in Braunschweig, Lernbuch für den Geschichtsunterricht. Lernstoff der Obertertia. Braunschweig, E. Appelhans & Comp. — 14.

Daenell, Dr. C., Universitätsprofessor in Kiel, Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 44.

Dehn, Paul, Wilhelm der Erste als Erzieher. In 711 Aussprüchen aus seinen Kundgebungen und Briefen planmäßig zusammengestellt. Halle a. S., Hermann Gesenius.

Dernburg, Bernhard, Koloniale Erziehung. Vortrag. München, Knorr & Hirth.

Deutsche Bücherei. Band 56. Zur Kunde deutscher Vorzeit. Aufsätze von Felix Dahn und Gustav Freytag. Berlin, Expedition der deutschen Bücherei (Alfred Sarganek). — 16.

Diercks, Gustav, Dr., Spanische Geschichte. Leipzig, Sammlung Göschen. — 44.

Drees, Prof. Dr. Heinrich, Wernigerode in der Franzosenzeit. Beilage zum Jahresbericht des Fürstlich Stolbergschen Gymnasiums zu Wernigerode. Wernigerode, B. Angerstein. — 46.

Drews, Paul, Der evangelische Geistliche. Monographien zur deutschen Kulturgeschichte. XII. Band. Jena, Eugen Diederichs. — 47.

Driesmans, Heinrich, Der Mensch der Urzeit. Kunde über Lebensweise, Sprache und Kultur des vorgeschichtlichen Menschen in Europa und Asien. Mit ausführlichem Namen- und Sachregister für das ganze Gebiet der Urgeschichte und zahlreichen fertigen Tafeln und Textabbildungen. 16. bis 20. Tausend.. Stuttgart, Strecker & Schroeder. — 23.

Duhn, F. von, Prof. Dr. in Heidelberg, Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 31.

Ebengreuth, Dr. Arnold Luschin von, Die Münze als historisches Denkmal sowie ihre Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Eberhardt,, Magnus von, Oberst und Kommandeur des Garde-Füsilier-Regiments, Aus Preussens schweren Zeit. Briefe und Auszeichnungen meines Urgrossvaters und Grossvaters. Mit 4 Porträts und 1 Schlachtenbild. Berlin R. Eisenschmidt. — 53.

Eckart, Rudolf, Aussprüche Friedrichs des Großen. Dresden, Gerhard Kühtmann. — 36.

Endemann, Dr. Karl, Die Weltanschauung der Hohenzollern und der moderne Materialismus. Leipzig, R. Voigtländer.

Erbe, A., Regierungsbaumeister a. D. in Hamburg, Historische Städtebilder aus Holland und Niederland. Vorträge, gehalten bei der Oberschulbehörde in Hamburg. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Felder. Erich, Kaiserin Maria Theresia. Leipzig, Friedrich Rothbarth. — 41.

Finder, Dr. Ernst, Die Vierlande um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte Niedersachsens. Beilage zum Jahresbericht der Realschule in Eilbeck zu Hamburg. Hamburg, Lütcke & Wulff. — 46.

Fischer, Dr. Otto, Geheimer Rat, Das Verfassungs- und Verwaltungsrecht des Deutschen Reiches und des Königreiches Sachsen. 10. Aufl. (20.—21. Tausend). Leipzig, Dürr.

Frank, Josef, Hundert historische Analogien. Zeitschrift für das Realschulwesen XXXII. 1. — 3.

Frantz, A., Professor, Alte Geschichte. Band 6 der Goldenen Schülerbibliothek. Carl Siwinna. — s. Jb. 06.

Fuchs, C. J., Prof. Dr., Volkswirtschaftslehre 2. Auflage. Leipzig, Sammlung Göschen.

Gindelys Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien. Bearbeitet von Dr. Theodor Tupetz, K. K. Landesschulinspektor. I. Band: Das Altertum. Zwölfte verb. Aufl. Wien, Tempsky. — 11.

Graul, Prof. Dr. Richard, Direktor des Städt. Kunstgewerbemuseums in Leipzig. Ostasiatische Kunst und ihr Einfluß auf Europa. Mit 49 Abbildungen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Grupp, Georg, Der deutsche Volks- und Stammescharakter im Lichte der Vergangenheit. Stuttgart, Strecker & Schroeder. — 48.

— — Kulturgeschichte des Mittelalters. I. Band, zweite vollständig neue Bearbeitung. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 46.

Gruppe, O., Dr., Professor am Askanischen Gymnasium zu Berlin, Griechische Mythologie und Religionsgeschichte. 2. Hälfte. 3. Lieferung (Schluß des

Werkes) in J. von Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft. München, C. H. Beck. 15 M. — 29.

Gulhoff, Franz, Oberlehrer, Der deutsche Ritterorden in der deutschen Dichtung des Mittelalters. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Zaborze. Ostern 1907. Zaborze, Max Czeck.

Günther, Prof. Dr. J., München, Das Zeitalter der Entdeckungen. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 44.

Häbler, Konrad, Geschichte Spaniens unter den Habsburgern. 1. Band: Unter der Regierung Karls I. (V.) Gotha, F. A. Perthes. — 42.

Hahn, Dr. Ludwig, Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Bearbeitet von Prof. Esternaux, Kgl. Gymnasialdirektor 52. Aufl. — 9.

Heigel, Th., Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Auflösung des alten Reichs. VII. und VIII. Stuttgart und Berlin, Cotta. Besprechung vorbehalten.

Heigel, Karl, Theodor von, Biographische und Kulturgeschichtliche Essays. Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Literatur. — 47.

— — Politische Hauptströmungen in Europa im 19. Jahrhundert. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig-Berlin, Teubner. — 41.

Heil, Prof. Dr. B., Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. 2. verbesserte Aufl. Aus Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Heimes, Franz, Nikolaus, Postdirektor in Herford, 1870—1871 Kriegsfreiwilliger im Rheinischen Jägerbataillon Nr. 8. Von der Schulbank ins Feld 1870—1871. Ein Lebensjahr aus großer Zeit. Berlin, Alexander Duncker. — 53.

Hellwig, Prof. Dr. P., Direktor der 5. Realschule zu Berlin, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 2. Abt.: Mittelstufe. 2. Teil: Vom Ausgange des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit 3 Schlachtplänen und einzelnen Abbildungen. Leipzig, A. Deichert. — 7.

Hinneberg, Paul, Die Kultur der Gegenwart. Die Griechische und Lateinische Literatur und Sprache von U. v. Wilamowitz-Möllendorff, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo. E. Norden, F. Skutsch. Zweite, verbesserte und vermehrte Aufl. Berlin-Leipzig, Teubner. — 29.

Hirschberg, J., Albrecht von Graefe. Aus „Männer der Wissenschaft". Leipzig, Wilhelm Weicher. — 50.

— Korvettenkapitän, Ein deutscher Seeoffizier. Abt. A: Kindheits- und Kadettenjahre 1849—1871. Aus den hinterlassenen Papieren, herausgegeben von seiner Witwe. Wiesbaden u. Gernrode a. H., Hirschbergs Verlag. — 53.

Hoffmann, Dr. H. Edler von, Privatdozent a. d. Universität Göttingen. Deutsches Kolonialrecht. Sammlung Göschen. — 52.

Höhne, Dr. Emil, Prof. und Pastor in Dresden, Kaiser Heinrich IV. Sein Leben und seine Kämpfe nach dem Urteile seiner deutschen Zeitgenossen. Gütersloh, Bertelsmann. — 33.

Holdermann-Setzepfandt, Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen deutschen Geschichte. Ein Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. 4. Aufl. 2. Teil: Deutsche Sagen und Geschichtsbilder aus dem Mittelalter. 3. Teil: Erzählungen aus der Neuzeit. 4. Aufl. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. — 11.

Holstein, Hans, Professor, Geschichtszahlen. Für den Unterricht am Königlichen Ulrichs-Gymnasium in Norden, im Einverständnis mit der Fachkonferenz zusammengestellt. Progr. Nr. 385. — 11 ff.

Holzapfel, Wilhelm, Oberlehrer, Das Grenadierbataillon von Hallmann im Feldzuge des Jahres 1806. Nach einem Tagebuche des Leutnants Johann Baptist, Ferdinand von Wrede und anderen Quellen. Beilage zum Jahresbericht der städt. Wilhelms-Realschule in Liegnitz.

Ideler, H. Oberlehrer, Eine kleine preußische Stadt zur Franzosenzeit. Beil. zum Jahresber. des Kgl. Gymn. zu Stade.

Jäger, Prof. Oskar, Geschichte des 19. Jahrhunderts. Sammlung Göschen.

Janson, A. v., Generalleutnant z. D., König Friedrich Wilhelm III. in der Schlacht. Berlin, R. Eisenschmidt. — 40.

Jöris, Dr. Martin, Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Für deutsche höhere Mädchenschulen. Ausgabe A: Aus der alten und deutschen

Geschichte. 2. Aufl. Leipzig, Freytag; Wien, Tempsky. Ausgabe B: Aus der deutschen Geschichte. Leipzig, Freytag. — 17.

Junge, Prof. Dr. Friedrich, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen. Bearbeitung mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte. Vierte verbesserte Aufl. besorgt von Dr. Rudolf Lange. Berlin, Franz Vahlen. — 11.

Kaiser, Dr. Bruno, Oberlehrer, Untersuchungen zur Geschichte der Samniten. I. Beilage zum Jahresbericht der Kgl. Landesschule Pforta 1907. Naumburg a. S., H. Sieling.

Kaemmel, Prof. Dr. Otto, Sächsische Geschichte. Sammlung Göschen. — 46.

Kaser, Kurt und V. v. Kraus, Deutsche Geschichte im Ausgange des Mittelalters (1438—1519) IX., X. u. XI. Stuttgart-Berlin, Cotta. — 34.

Kirchhoff, Alfred, Zur Verständigung über die Begriffe Nation und Nationalität. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 22.

Klaje, Hermann, Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Kolberg, Der Feldzug der Kaiserlichen unter Souches nach Pommern im Jahre 1659. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. — 45.

Klee, Gotthold, Sieben Bücher deutscher Volkssagen. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Mit 8 Bildern. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 52.

Klein, S. Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Schulen. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Max Schermann. 10. Auflage. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung.

Klopp, Onno, Deutschland und die Habsburger. Aus seinem Nachlasse herausgegeben und bearbeitet von Dr. phil. Leo König, S. J. Prof. in Kalksburg bei Wien. Graz und Wien, Styria. — 33 f.

Knaake, Prof. Emil, Leben und Wirken der Königin Luise im Lichte der Geschichte. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Realgymnasiums in Tilsit. 2. Teil: Königin Luise während der Unglücksjahre 1806 und 1807. Tilsit, Otto von Manderode. — 40.

Knabe, Dr. Karl, Direktor der Oberrealschule in Marburg a. d. Lahn. Aus der antiken Geisteswelt. Ein Ergänzungsbuch für den Unterricht an Realanstalten. Leipzig, Quelle & Meyer. — 17.

Koch, Julius, Dr., Direktor des Realgymnasiums in Grunewald-Berlin. Römische Geschichte. 4. Auflage. Leipzig, Sammlung Göschen.

Kroker, Ernst, Katharina von Bora, Martin Luthers Frau. Leipzig, Haberland. — 35.

Krollmann, Dr. C., Herausgeber des „Burgwarts", Ostpreußens Burgen. Berlin, Franz Ebhardt & Co. — 46.

Krones, Prof. Dr., Franz von, Österreichische Geschichte. I. Von der Urzeit bis zum Tode König Albrechts II. (1439). Neubearbeitet von Prof. Dr. Karl Uhlirz. Sammlung Göschen. — 44.

— — — II. Vom Tode Albrechts II. bis zum Westfälischen Frieden (1440 bis 1648). Neubearbeitet von Prof. Dr. Karl Uhlirz. Sammlung Göschen. — 44.

Kugler und Alcántara, Friedrich Wilhelm der Große Kurfürst. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit. Mit 8 Illustrationen. Leipzig, Berger. — 53.

— Prof. Dr. B. und Alcántara, Dr. Graf Stillfried, Friedrich Wilhelm III., König von Preußen. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit mit besonderer Berücksichtigung der Befreiungskriege. Leipzig, F. A. Berger. — 53.

— — Friedrich der Große, König von Preußen. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit. Leipzig, Berger. — 53.

— Franz, Geschichte Friedrichs des Großen. Mit 400 Illustrationen, gezeichnet von Adolph Menzel. Volksausgabe. 6. Auflage. Leipzig, Hermann Mendelssohn. s. Jb. 1905.

Kuhl, Prof. Dr. J., Alaaf Köln. Ein Beitrag zur Geschichte des Kölner Volkslebens. Kölner Verlagsanstalt und Druckerei. — 46.

Kunze, Richard, Dr., Oberlehrer am Carola-Gymnasium in Leipzig, Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen. 1. Teil: Römische Literatur. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky. 1,20 M. — 16.

Kurth, Dr. Julius, Aus Pompeji. Berlin, Deutsche Bücherei. — 32.

Kurze, Prof. Dr. F., Deutsche Geschichte. III. Vom Westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reiches (1648—1806). Sammlung Göschen.

Kurze, Prof. Dr. F., Deutsche Geschichte. I. Mittelalter bis 1519. Dritte, durchgesehene Auflage. Leipzig, Göschen.
Lamprecht, Karl, Deutsche Geschichte. Band VII—X, erste und zweite Aufl. Weidmann, Berlin. — 37 ff.
Landau, W. F. v., Die Bedeutung der Phönizier im Völkerleben. Leipzig. Pfeiffer. — 23/24.
— Wilhelm, Freiherr von, Dr. phil., Die phönizischen Inschriften. Leipzig. Hinrichs. — 23/24.
Lange, Dr. Edmund, Bibliothekar an der Universitätsbibliothek zu Greifswald. Sokrates. Gütersloh, Bertelsmann. — 32.
Langenbeck, W., Englands Weltmacht in ihrer Entwickelung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 44.
Langl, Bilder zur Geschichte, Wien, Ed. Hölzel. — 18.
Lasson, Adolf, Das Kulturideal und der Krieg. 2. Auflage. Deutsche Bücherei Band 57. Berlin, Exp. d. Dtsch. Bücherei. — 23.
Lehmann, Ad., Kulturgeschichtliche Bilder, Leipzig, Wachsmuth. — 19.
Leimbach, Lic. Dr., Karl, Geh. Regierungsrat, Prov.-Schulrat in Hannover. Luthers Käthe. Vortrag im Lutherischen Verein für Hannover, Linden und Umgegend. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). — 35.
Lienhard, F., Friedrich der Große. Auswahl aus seinen Schriften und Briefen nebst einigen Gesprächen mit de Catt. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 36.
Liman, Dr. Paul, Hohenzollern. 2. unveränderte Aufl. Berlin, Schwetschke & Sohn. — 41.
Lindner, Theodor, Professor an der Universität Halle. Geschichtsphilosophie. Das Wesen der geschichtlichen Entwickelung. Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. 2. Auflage. Stuttgart und Berlin. J. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. — 21.
— — — — Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. 5. Band: Die Kämpfe um die Reformation. Der Übergang in die heutige Zeit. Stuttgart-Berlin, J. G. Cotta. — 42.
Loening, Dr. Edgar, ordentl. Prof. a. d. Universität Halle-Wittenberg. Mitglied des Herrenhauses. Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches. 6 Vorträge. 2., durchgesehene Aufl. Aus- Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 52.
Lorenz, Dr. G., Die alte Geschichte in der Quarta der Realschulen. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen XIX. 2. — 4.
— Direktor, Dr. Hermann. Quedlinburger Denkwürdigkeiten aus der Kriegszeit vor 100 Jahren. Geschildert nach den Akten des Ratsarchivs und den Tribunalberichten des Großen Generalstabes. Beilage zum Schulbericht der Guts Muths-Oberrealschule i. E. zu Quedlinburg. — 39.
Lotz, Prof. Dr. Walther, Verkehrsentwickelung in Deutschland 1800—1900. 2. verb. Aufl. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.
Maier, Gustav, Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 52.
Maisch, Richard, Prof. Dr., Griechische Altertumskunde, neu bearbeitet von Dr. Franz Pohlhammer. 3. verbesserte Auflage. Leipzig, Sammlung Göschen.
Maltzahn, C. von, Der Seekrieg. Aus Natur undGei steswelt. Berlin-Leipzig, Teubner. — 41.
Marcks, Erich, Heinrich von Treitschke. Ein Gedenkblatt zu seinem zehnjährigen Todestage. Heidelberg, Carl Winter.
Martens, Dr. W., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. verb. Aufl. 1. Teil: Geschichte des Altertums. — 9.
Mayer, Dr. Franz Martin, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen. 3. Teil: Die Neuzeit. 5., durchgesehene Aufl. Wien, Tempsky. — 11.
Meinecke, Prof. Dr. F., Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1795—1815. Mit 10 Faksimiles und 78 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 39.
Mertens, Dr. Martin, Direktor des Gymn. in Brühl, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. I. Teil: Deutsche Geschichte von den

ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. 11. und 12. verbesserte Aufl. 2. Teil: Deutsche Geschichte von Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 9. und 10. verbesserte Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 9.

Meyer, Dr. Christian, Staatsarchivar a. D., Friedrich der Große und der Netzedistrikt. 2., vermehrte und verbesserte Aufl. München, Max Steinebach. — 37.

Meyer, Oberlehrer, Paul, Die Götterwelt Homers. Beilage zum Jahresbericht über die Kgl. Klosterschule zu Ilfeld. Göttingen, Louis Hofer. — 32.

Meyersahn, Hans, Dr., Oberlehrer am Kgl. Gymnasium in Hadersleben, Xenophons Hellenika als Geschichtsquelle im Unterricht. Progr. 1905 d. Kgl. Gymnasiums in Hadersleben.

Michael, Emil, Doktor der Theologie und Philosophie, ordentlicher Prof. der Kirchengeschichte an der Universität Innsbruck, Geschichte des deutschen Volkes. Vom XIII. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters. Vierter Band: Deutsche Dichtung und deutsche Musik während des XIII. Jahrhunderts. Freiburg im Breisgau, Herder. — 46.

Mogk, Dr. Eugen, Prof. a. d. Universität Leipzig, Germanische Mythologie. Sammlung Göschen. — 51.

Müller, Alois Dr., Über die Benutzung von Lesestoffen im geschichtlichen Unterricht. Zeitschrift für die österreichischen Mittelschulen XXI. 3. — 3.

— -Bohn, Hermann, Die deutschen Befreiungskriege. Deutschlands Geschichte von 1806—1815. Erste Lieferung. Herausg. von Paul Kittel, Berlin. — 39.

— Eduard, Reichsgerichtsrat in Leipzig, Friedrich Karl von Savigny. Aus „Männer der Wissenschaft". Leipzig, Wilhelm Weicher. — 50.

— Oberlehrer Dr. Michael, Griechische Muße. Kgl. Auguste Viktoria-Gymn. zu Posen. Jahresbericht. Posen, Merzbach. — 32.

Nachod, O., Geschichte von Japan. Erster Band, Erstes Buch: Die Urzeit (bis 645 n. Chr.). Gotha, F. A. Perthes. — 43.

Negelein, J. von, Germanische Mythologie. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Neubauer, Dr. Friedrich, Direktor des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a.M., Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 20.

— — — — Preußens Fall und Erhebung 1806—1815. Berlin, Mittler & Sohn. — 39.

— -Roesiger, Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. II. Teil: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. s. Jb. 06.

Neuhaus, Dr. Georg, Direktor des statistischen Amtes in Königsberg, Deutsche Wirtschaftsgeschichte im 19. Jahrhundert. Sammlung Kösel. Kempten und München. — 52.

Nikel, Dr. Johannes, Prof. an der Universität Breslau, Allgemeine Kulturgeschichte. 2. völlig umgearbeitete Auflage. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 46.

Oppel, Dr. Karl, Das alte Wunderland der Pyramiden. Geographische, politische und kulturgeschichtliche Bilder aus der Vorzeit, der Periode der Blüte sowie des Verfalls des alten Ägypten. 5. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, Otto Spamer. — 52.

Orth, Dr. Albert, Geh. Reg.-Rat, Prof., z. Z. Rektor der Kgl. Landwirtschaftlichen Hochschule zu Berlin, Die Landwirtschaft zur Zeit Thaers und im naturwissenschaftlichen Jahrhundert. Festrede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs und des 25 jährigen Jubiläums der Kgl. Landwirtschaftlichen Hochschule zu Berlin. Berlin, Paul Parey.

Otto, Dr. Eduard, Direktor der höheren Mädchenschule in Offenbach a. M., Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwickelung. 2. durchgesehene Auflage. Mit 27 Abbildungen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Pagel, J., Rudolf Virchow. Aus „Männer der Wissenschaft". Leipzig, Wilhelm Weicher. — 50.

Parow, Prof. Dr., Compotus Vicecomitis. Die Rechenschaftslegung des Sheriffs unter Heinrich II. von England. Beilage zum Jahresbericht der Friedrich-Werderschen Oberrealschule. Berlin, Weidmann. — 44.

Paulsen, Friedrich, Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge und Aufsätze. 2. Band. 2. Auflage. Berlin, Exp. d. Deutsch. Bücherei. — 22

Penzler, Johs., Die Reden Kaiser Wilhelms II. in den Jahren 1901—1905 3. Teil. Leipzig, Reclam.

Perschinka, Franz, Rom. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 19.

Pfannschmidt, Martin, Bilder aus der Geschichte der bildenden Kunst für das christliche Haus. Schloessmanns Bücherei, Hamburg. — 48.

Pfeifer, Wilhelm, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. VI. Teil: Lehraufgabe der Oberprima. Breslau, Ferdinand Hirt. — 5.

Pfister, Dr. Albert, Generalmajor z. D., Kaiser Wilhelm I. und seine Zeit. Mit 91 authentischen Abbildungen und Faksimiles. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 41.

Pischel, R., Leben und Lehre des Buddha. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig-Berlin, Teubner. — 44.

Prášek, Justin von, Geschichte der Meder und Perser, bis zur Makedonischen Eroberung. 1. Band: Geschichte der Meder und des Reichs der Länder. Gotha, F. A. Perthes. — 25.

Prix, Franz, Athen. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 9.

Pütz, Prof. Wilhelm, Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus. Revidierte und erweiterte Bearbeitun von Julius Asbach. 4. Titel-Aufl. Köln, Verlag von Du Mont-Schauberg.— 44.

Raché, Dr. Paul, Amerikanismus, Schriften und Reden von Theodore Roosevelt. Leipzig, Reclam.

Ranck, Chr., Regierungsbaumeister a. D., Kulturgeschichte des deutschen Bauernhauses. Mit 70 Abbildungen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig. Teubner. — 49.

Rathgen, Prof. Dr. Karl, Staat und Kultur der Japaner. Mit 1 Kunstbeilage und 155 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 43.

Reinhardt, Ludwig Dr., Der Mensch zur Eiszeit in Europa und seine Kulturentwickelung bis zum Ende der Steinzeit. Mit 185 Abbildungen. München, Ernst Reinhardt. — 23.

Repetitorium der deutschen Geschichte. Neuzeit. Im Anhang brandenburgisch-preußische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. Berlin, Alexander Duncker. s. Jb. 06.

Ritter, A. Gustav, Deutsche Sagen. Nach Brüder Wilh. und Jakob Grimm. K. Simrok, G. Schwab, A. Bechstein, W. O. von Horn u. a. gesammelt und bearbeitet. Mit Illustrationen und farbigen Kunstblättern von Ed. Brüning und H. Tischler. Neue verbesserte Auflage (65. Tausend). Berlin. W. Herlent. — 52.

— Moritz, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges. XX und XXI. Stuttgart und Berlin, Cotta. — 36.

Rogge, Dr. Christian, Franktireurfahrten und andere Kriegserlebnisse in Frankreich. Nach eigenen Erinnerungen im Infanterie-Regiment Prinz Louis Ferdinand von Preußen (2. Magdeburgisches) No. 27. Berlin, Schwetschke & Sohn. — 53.

Röhrig, Karl, Pfarrer in Potsdam, Unter der Fahne des ersten Napoleon. Jugendgeschichte des Hunsrücker Dorfschullehrers Johann Jakob Röhrig. von ihm selbst erzählt. Altenburg, Stephan Geibel. — 53.

Roeren, Geheimrat, Hermann, Oberlandesgerichtsrat in Köln, Die Sittlichkeitsgesetzgebung der Kulturstaaten. Kempten und München, Jos. Kösel.

Ruppersberg, A., Prof. am Gymnasium in Saarbrücken, Saarbrücker Kriegschronik. Ereignisse in und bei Saarbrücken und St. Johann, sowie am Spicherer Berge 1870. Mit 115 Zeichnungen von Prof. Carl Röchling. 3. Auflage. Leipzig, P. E. Lindner. — 53.

Scheel, Willy, Dr., Oberlehrer am Gymnasium zu Steglitz, Zur Geschichte. Proben von Darstellungen aus der deutschen Geschichte für Schule und Haus ausgewählt und erläutert. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. s. Jb. 06.

Schenk-Koch, Lehrbuch der Geschichte. Teil I: Sexta: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. 3. Aufl. Teil IV: Vom Tode des Augustus

bis zum Ausgang des Mittelalters. 3. Aufl. Teil V: Obertertia: Deutsche Geschichte vom Zeitalter der Reformation und preußische Geschichte bis zum Jahre 1740. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner. — 9.

Schirmer, Direktor, Prof. Dr. Karl, Bilder aus dem altrömischen Leben. Jahresbericht über das Realgymnasium in Magdeburg. Magdeburg, E. Baensch jun.

Schmiedel, Prof. Otto, Primitive Religion bei Natur- und Kulturvölkern. Beilage zum Jahresbericht über das Carl Friedrichs-Gymnasium zu Eisenach. Eisenach, Hofbuchdruckerei.

Schmidt, Max C. B., Gymnasialprofessor in Berlin, Kulturhistorische Beiträge zur Kenntnis des griechischen und römischen Altertums. Leipzig, Dürr. — 30.

— Dr. Max Georg, Oberlehrer in Marburg, Geschichte des Welthandels. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 52.

Schneider, Prof. Hermann, Die Schweizer Kolonie in der Mark. Ein ländliches Kulturbild aus dem Ende des 17. Jahrhunderts. Programm des Kgl. Wilhelms-Gymnasium. — 49.

— Hermann, Dr. phil., Dr. med., Dozent der Philosophie in Leipzig, Kultur und Denken der alten Ägypter. Entwickelungsgeschichte der Menschheit. Erster Band. Leipzig, R. Voigtländer. — 28.

Schnobel, Carl, Oberlehrer am Reformrealgymnasium zu Charlottenburg, Die altklassischen Realien im Realgymnasium. Leipzig und Berlin, Teubner. — 18.

Schott, Dr., Bürgerkunde im Gymnasialunterricht. Korrespondenzblatt für die höheren Schulen. Württemberg 1907. Heft 10. — 1.

Schroeder, J., Brandenburgisch-preußische Geschichte. Zehnte, bedeutend vermehrte Aufl. Besorgt von Oberlehrer J. Schmidt. Paderborn, Schöningh. — 11.

Schultz, Dr. Ferdinand, Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen von Gymnasien, Realgymnasien und für Realschulen. Neu bearbeitet von Dr. Gotth. Klee, Prof. am Kgl. Gymnasium zu Bautzen. 3. Aufl. Dresden, Ehlermann. — 9.

Schulze, Dr. Ernst, Direktor des Kaiserin Friedrich-Gymnasium in Homburg v. d. Höhe, Geh. Regierungsrat, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg. Mit 23 Abbildungen und 4 Karten. 2. verbesserte Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 32.

Schwahn, Walther, Dr., Kanon der Geschichtszahlen für höhere Lehranstalten, stufenweise geordnet. Dresden, Alwin Huhle. — 11 ff.

Schwartz, Eduard, Charakterköpfe aus der antiken Literatur. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 33.

Schwemer, R., Vom Bund zum Reich. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig und Berlin, Teubner. — 41.

— — Die Reaktion und die neue Ära. Skizzen zur Entwickelungsgeschichte der Gegenwart. Aus Natur und Geisteswelt. Berlin-Leipzig, B. G. Teubner. 1,25 M. — 42.

Seidel, Oberlehrer, Hugo, Spuren des Slaventums zwischen Mulde und Saale, mit besonderer Berücksichtigung der Kreise Delitzsch und Bitterfeld. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule in Entw. zu Delitzsch. Delitzsch, Robert Kämmerer. — 46.

Seraphim, Dr. Ernst, Geschichte von Livland. 1. Band: Das Livländische Mittelalter und die Zeit der Reformation (bis 1582). Gotha, F. A. Perthes. — 45.

Seyfert, Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. I. Teil: Griechische und römische Geschichte, deutsche Geschichte bis zum Ende des Mittelalters. 2. Aufl. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 9.

Sieglin, W., Prof. der historischen Geographie zu Berlin, Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Heft 13: D. Detlefsen. Ursprung, Einrichtung und Bedeutung der Erdkarte Agrippas. Berlin, Weidmann. — 31.

Simmel, Georg, Kant und Goethe. Aus „Die Kultur". Herausg. v. Cornelius Gurlitt. Berlin, Bard, Marquardt & Co. — 50.

Simon, Oberlehrer Dr., Der Einfluß der englischen Seegewalt auf die Feldzüge Napoleons in Mittel- und Osteuropa. Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums in Ent. zu Schwiebus. Schwiebus, Wagner.

Sorhagen, Prof. Gustav, Die Landschaft des Oderbruchs. Ein Überblick über ihre Entwässerung und Besiedelung. Jahresbericht vom Wilhelms-Gymnasium zu Eberswalde. Eberswalde, Müller. — 49.

Spiegelberg, Wilhelm, Prof. an der Universität Straßburg. Die Schrift und Sprache der alten Ägypter. Leipzig, Hinrichs. — 24.

Spielmann, C. Dr., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen bearbeitet. II. Teil: Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des großen Krieges. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Halle, Hermann Gesenius.

Stacke, Dr. Ludwig, Neueste Geschichte 1815—1900. 7. Aufl. Neubearbeitet und fortgesetzt von Heinr. Stein. Oldenburg, Gerhard Stalling.

Staude, Dr. und Göpfert, Dr., Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. 3. Teil: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2. Auflage. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

Steffen, Elly, Aus deutscher Vorzeit. Vier alte Werke deutscher Dichtung in kurzer, neuhochdeutscher Prosafassung für das deutsche Volk herausgegeben. Band 86. Berlin, Exp. d. Deutsch. Bücherei.

Stein, Dr. Ludwig, ord. Prof. der Phil. an der Universität Bern. Die Anfänge der menschlichen Kultur. Einführung in die Soziologie. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Steinhausen, Dr. Georg, Vorsteher der Murhardschen Stadtbibliothek zu Kassel, Germanische Kultur in der Urzeit. Mit 17 Abbildungen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 49.

Steinwerder, Th., Prof. am Kgl. Gymnasium zu Danzig, Die Marschordnung des römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung. Danzig, Kafemann — 33.

Stöckel, Hermann Dr., Kgl. Gymnasialprofessor in München, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. München und Leipzig, G. Franzscher, Verl.

Stoll, H. W., Prof. am Gymnasium zu Weilburg, Die Götter des klassischen Altertums. 8. umgearbeitete Aufl. von Dr. Hans Lamer. Mit 92 Abbildungen. Leipzig, Teubner. — 18.

— H. W., Die Sagen des klassischen Altertums. 6. umgearbeitete Aufl. von Dr. Hans Lamer. Zweiter Band. Mit 37 Abbildungen im Texte und auf 2 Tafeln. Leipzig, Teubner. — 18.

Strnadt, Julius, Historischer Schulatlas von Oberösterreich und Salzburg. Sieben Karten mit erläuterndem Text. Wien, Ed. Hölzel. — 20.

Studien zur niederrheinischen Geschichte. Festschrift zur Feier des Einzugs in das neue Schulgebäude des Kgl. Gymnasiums zu Düsseldorf. Düsseldorf, L. Voß & Cie.

Swoboda, Prof. Dr. H., Griechische Geschichte. Sammlung Göschen. 3. verb. Aufl. Leipzig, Göschen. — 33.

Thomas, Max Josef Dr., Über den Anfangsunterricht in der alten Geschichte. Prg. d. Kgl. kath. Gymnasiums zu Glogau. — S. 2.

Tolksdorf, B., Patentanwalt in Berlin, Der gewerbliche Rechtsschutz in Deutschland. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 52.

Tränckner, Chr., Deutsche Sagen von den Brüdern Grimm. Band 79—80. Berlin, Exp. d. Deutsch. Bücherei. — 52.

Uhde, Wilhelm, Der alte Fritz. Aus „Die Kultur". Herausg. v. Cornelius Gurlitt. Berlin, Bard, Marquardt & Co. — 50.

Ulmer, Dr. Friedrich, Hammurabi, sein Land und seine Zeit. Leipzig, Hinrichs. — 24.

Viereck, Prof. Dr. L., Oberlehrer an der Oberrealschule in Braunschweig. Wilh. Aßmanns Geschichte des Mittelalters von 375—1517. 3. neubearbeitete Aufl. 3. Abteilung: Die letzten beiden Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien von Prof. Dr. B. Fischer, Prof. Dr. B.

Scheppig und Prof. Dr. L. Viereck. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 34.

Vogel, Oberschulrat, Dr., Geschichtsleitfaden für Sexta im Anschluß an das Döbelner Lesebuch. 2. Aufl. Dresden, Ehlermann. — 9.

Vogel, Theodor, Leitfaden für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe der sächsischen Human- und Realgymnasien. III. Quarta: Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648. Dresden, L. Ehlermann. — 8.

Volquardsen, Christian, Rom im Übergange von der Republik zur Monarchie und Cicero als politischer Charakter. Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Deutschen Kaisers und Königs von Preußen Wilhelm II., gehalten an der Christian-Albrecht-Universität. Kiel, Lipsius & Tischer.

Voß, von, Generalmajor z. D., Yorck. 4. Band: Erzieher des preußischen Heeres. Herausg. Generalleutnant z. D. v. Pelet-Narbonne. Berlin, B. Behr. — 40.

Wagner, Prof. Dr. Ernst, und Dr. Georg von Kobilinski, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer. 3. verb. Aufl. besorgt von E. Wagner. Berlin, Weidmann. — 18.

— Josef, Schulrat, Realien des griechischen Altertums. 5. verb. Aufl. Mit mehreren bildlichen Darstellungen. Brünn, Carl Winiker. — 18.

Weber, Otto Dr., Dämonenbeschwörung bei den Babyloniern und Assyrern. Der alte Orient. 7. Jahrg. Heft 4. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung. 0,60 M. — 24.

— Geistl. Rat, Dr. G. Anton, Prof. am Kgl. Lyzeum Regensburg. Die römischen Katakomben. 3. vermehrte und verbesserte Aufl. Regensburg, Rom, New York und Cincinnati, Friedrich Pustet. — 32.

Weddigen, Dr. Otto, Das griechische und das römische Theater und das Theater Shakespeares in ihrer kulturgeschichtlichen Entwickelung. Für Schule und Volk. Kötzschenbroda und Leipzig, Adolf Thalwitzer.

Wehrmann, Martin, Geschichte von Pommern. 2. Band: Bis zur Gegenwart. Gotha, F. A. Perthes. — 44.

Weißenfels, Dr. Oskar, Prof. am Kgl. Französischen Gymnasium zu Berlin, Aristoteles' Lehre vom Staat. Gütersloh, Bertelsmann. — 32.

Werminghoff, Albert, Verfassungsgeschichte der deutschen Kirche im Mittelalter. Leipzig, Teubner. — 51.

Wesmöller, Prof. Franz, Einiges über die weltgeschichtliche Bedeutung des griechischen Volkes. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasium Petrinum zu Brilon.

Wessel, P. Prof. Dr., Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Wittstock, Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. 1. Teil: Mittelalter und Neuzeit (bis 1648). Dritte Auflage. Gotha 1902, Friedrich Andreas Perthes.

Winkler, Dr. Hugo, Prof. an der Universität Berlin, Die babylonische Geisteskultur in ihren Beziehungen zur Kulturentwickelung der Menschheit. Leipzig, Quelle & Meyer. — 23/24.

— — Altorientalische Geschichtsauffassung. Leipzig, Pfeiffer. — 23/24.

Winter, Georg, Direktor des Kgl. Staatsarchivs zu Magdeburg, Friedrich der Große. 2. Bände mit Abbildungen und Handschriften. Berlin, Ernst Hofmann & Co — 36.

Wohlrab, Martin, Geheimer Studienrat zu Dresden, Die altklassischen Realien im Gymnasium. 7. Aufl mit zwei Plänen. Leipzig und Berlin, Teubner. — 18.

Wolf, Georg Jacob, Ulrich von Hutten. Aus „Die Kultur". Herausgegeben von Cornelius Gurlitt. Berlin, Bard, Marquardt & Co. — 44.

— Dr. Heinrich, Prof. am Städtischen Gymnasium zu Düsseldorf, Die Religion der alten Griechen. Gütersloh, Bertelsmann. — 32.

Wolff, Freiherr von, Geschichtsbilder aus altchristlicher Zeit Roms. Berlin, Voßische Buchhandlung. — 33.

Wustmann, Dr. Rudolf in Bozen, Albrecht Dürer. Aus Natur und Geisteswelt. Teubner, Leipzig. — 49.

— Rudolf, Deutsche Geschichte im Grundriß. II.: Von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Leipzig, Arthur Roßberg. — 11.

Zenker, Luise, Oberlehrerin in Saarbrücken, Zur volkswirtschaftlichen Bedeutung der Lüneburger Saline (für die Zeit von 950—1370). Hannover und Leipzig, Hahn. — 49.
Ziebarth, Erich, Kulturbilder aus griechischen Städten. Aus Kultur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. — 31.
Zimmern, Dr. H., Prof. an der Universität Leipzig, Babylonische Hymnen und Gebete. Leipzig, Hinrichs. — 23.
Zimmermann, Otto, Joachim Nettelbeck Bürger zu Kolberg. Eine Lebensbeschreibung, von ihm selbst aufgezeichnet. Leipzig, Otto Spamer. — 53.
Zorn, Dr. Ph., Geh.-Rat und Prof. in Bonn, Die deutsche Reichsverfassung. Aus „Wissenschaft und Bildung". Leipzig, Quelle & Meyer. — 52.
Zurbonsen, Fr. Prof. Dr., Tabellarischer Leitfaden der Geschichte. 3. Aufl. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung, R. Stricker. — 14.
— — Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte. Nebst Materialien. Ein Handbuch für Studierende. Nicolaische Verlagsbuchhandlung, R. Stricker. — 22.

XI.

Erdkunde

F. Lampe.

I. Allgemeines.

Die Erdkunde ist eine einheitliche, in sich geschlossene Wissenschaft. Immer wieder will man das bezweifeln.

Einmal, weil sie in sich naturkundliche und geschichtliche Bestandteile vereint, nehmen die einzelnen Zweiggebiete der Naturbeschreibung oder der Geschichtsforschung gern Teile des Arbeitsfeldes der Geographen mit in Anspruch. Das würde nichts schaden, wenn nur die gesamte Erkenntnis bereichert würde, also der Nutzen der Zusammenarbeit klarläge. Was hinge schließlich daran, ob ein Fachmann aus diesem oder jenem Forschungsgebiet die Wissenschaft als Ganzes wie im einzelnen bereichert? Leider wird auf diese Hauptsache nicht durchgängig der rechte Nachdruck gelegt, und während früher die Geographie in den Augen der Historiker vornehmlich die Aufgabe hatte, die geschichtlich denkwürdigen Stätten zusammenzustellen, melden sich neuerdings mit immer verstärktem Anspruch die Biologen und Geologen, als seien ihre Wissenschaften erst die rechten Krönungen einer naturwissenschaftlichen Weltanschauung, bei deren Vorbereitung die Erdkunde ein einleitendes Wort mitsprechen möge; oder schulgemäß ausgedrückt: Die Oberklassen gehören der Biologie und Geologie, der Unterbau der Geographie, die im besten Falle verwässerte Geologie mit geschichtlichem Einschlag ist.

Ferner zeigt die Geschichte der Erdkunde, daß an der räumlichen Erweiterung geographischer Kenntnisse in der Tat der handelnde Kaufmann wie der erobernde König, der Abenteurer, dem der Heimatboden unter den Füßen brennt, wie der fromme Geistliche, der mit heimischem Glauben und heimischer Sittsamkeit die Fremde beglücken will, der Seemann wie der Offizier, die Zeitungsschreiber wie ernst forschende Gelehrte aus den verschiedensten Wissenschaften rühmlichen Anteil genommen haben. Allzu leicht glauben sie nun auch weiter mitsprechen zu können, wenn es sich jetzt um eine sachliche Vertiefung des Wissens von der Erde handelt, und ungläubigem Kopfschütteln begegnet der Anspruch der Geographen, als

Fachleute be- und geachtet zu werden, ganz besonders an den Schulen, wo das Verlangen, nur fachmännisch durchgebildete Lehrer möchten den erdkundlichen Unterricht erhalten, und das andere, dieser Unterricht möge bis in die Oberstufen der höheren Unterrichtsanstalten durchgeführt werden, als Fachegoismus zur Kenntnis genommen wird, also als eine Übertreibung und ein Auswuchs des Fachlehrertums. Noch immer läßt sich nachweisen, daß selbst an den großen Berliner Schulen mit ihren zahlreichen und mannigfaltigen Lehrkräften in keinem Unterricht so viel Leute ohne Lehrbefähigung verwendet werden wie in dem erdkundlichen.

Drittens begegnet man wieder und wieder dem Irrtum, als gebe es verschiedene Arten Erdkunde. Schon an den Universitäten sei nicht gleichförmig, was hier und was dort als Geographie gelehrt werde. Anders sei die Erdkunde, die Schülern höherer Schulen vorzusetzen sei, als die an den Hochschulen und als die an Mittel- und Volksschulen. Gewiß herrscht eine lebensvolle Mannigfaltigkeit erdkundlicher Forschungen an den einzelnen Universitäten. Aber ist die Theologie der verschiedenen Lehrstühle, die Mathematik in der Lehrweise Felix Kleins und in der Pringsheims, die Geschichtsforschung von Lenz und Lamprecht die gleiche? Und was Hoch- und höhere, Mittel- und Volksschulen im Betrieb der erdkundlichen Unterweisungen trennt, ist nicht eine Eigenart des Lehrstoffes, sondern die Rücksicht auf die Schüler, also eine Eigenart der pädagogischen Behandlung des gleichen Lehrstoffes, ist mehr ein Quantitäts- als ein Qualitätsunterschied. Gerade weil die erdkundliche Wissenschaft einheitlich ist, muß der Lehrer an einer höheren Schule sowohl beachten, was an der Förderung sei es des Wissensstoffes selbst, sei es an der seiner Behandlungsweise und seiner pädagogischen Verwertung sowohl in den Kreisen der niederen Schulen wie von den Universitäten her weitergearbeitet wird. Wurde im letzten Jahresbericht auf fleißige, wenn auch nicht durchgehends erfolgreiche Bestrebungen seminaristischer Lehrer eingegangen, die dem erdkundlichen Unterricht neue Bahnen weisen wollten, so ist diesmal auf Gedankenreihen aufmerksam zu machen, die zwischen den Hochschulgeographen erörtert wurden. Nicht daß eine unmittelbare Rückwirkung auf den erdkundlichen Schulunterricht sofort sichtbar wäre; aber was sich an der Universität abspielt, kann nicht auf die Dauer ohne Beziehung auf die Schule bleiben, und zweitens gehören die Geographen an sich zusammen und müssen gegenüber den Bestrebungen der Nachbarwissenschaften, die zu gern in der Erdkunde eine bloße Anhäufung von Einzelheiten aus dem Umkreise verschiedenster Forschungsgebiete nach dem äußerlichen Gesichtspunkt eines örtlichen Beisammenseins sehen möchten, gerade dann sich als Vertreter einer einheitlichen Wissenschaft fühlen, wenn der überquellende Reichtum der Forschungen unter ihnen verschiedene Anschauungen über Einzelheiten zutage fördert.

Es sind im Laufe des verflossenen Jahres in drei Beziehungen lebendige Erörterungen über Kernfragen der wissenschaftlichen Erdkunde einge-

reten. Erstens: Ist Geographie durchweg eine Beobachtungswissenschaft oder gibt es eine konstruktive Geographie, die in der Studierstube geübt wird? Ferner: Nach welchen Gesichtspunkten soll in der Länderkunde die weite Erdoberfläche, jeder Erdteil, jede Sonderlandschaft gegliedert werden? Drittens: Wie steht es mit der Anthropogeographie nach Ziel und Art der Forschung und hinsichtlich der Abgrenzung gegen Nachbarwissenschaften? Es darf gerühmt werden, daß die Auseinandersetzungen in sachlichster Weise erfolgten und Klarheit verbreiteten, wenngleich ein endgültiger Abschluß noch in keiner der Fragen gefunden ist, vielleicht auch gar nicht nötig ist, sofern nur eine Förderung der Erkenntnis zu bemerken ist.

Auf dem 16. deutschen Geographentag zu Nürnberg besprach Dr. Tiessen aus Berlin die *beobachtende Geographie und Länderkunde in ihrer Entwickelung.* Durch die Entwickelungsgeschichte der Erdkunde ziehe sich ein Gegensatz von physikalischer und historischer Geographie, der schon im Altertum als Unterschied zwischen einer mehr exakten und einer mehr beschreibenden Schule seinen Ausdruck gefunden habe. Gegenwärtig könnte man mit mehr Deutlichkeit den Unterschied einer beobachtenden und einer konstruktiven Erdkunde feststellen. Bernhard Varenius, Karl Ritter, Oskar Peschel haben nicht selbst beobachtet, und doch begründete jener erste die Allgemeine Erdkunde, gab der letzte der physikalischen Geographie die kräftigsten Anregungen, und Ritter bringt mit Untersuchungen über den Zusammenhang der menschlichen Verhältnisse mit den Zuständen auf der Erdoberfläche neue Gedanken in die Geographie hinein. Freilich nahm durch ihn und seine Schüler die Erdkunde nun eine einseitig historische, beschreibende, konstruktive Richtung, so daß die exakte Beobachtung über die Naturverhältnisse selbst den Geologen zufiel, bis v. Richthofen die Geographie zur Beobachtungswissenschaft machte. Unter allen Umständen sei Beobachtung Grundlage der Erdkunde, meint Tiessen in Anlehnung an eine Schrift Pencks (vgl. diesen Jahresbericht 1906 XI S. 19); doch sei Beobachtung gerade deshalb nicht ihr letzter Zweck. Ihr unveräußerliches Arbeitsfeld sei die Erforschung der ursächlichen Beziehungen aller Beobachtungstatsachen, gleichviel von welcher Wissenschaft diese Tatsachen dem Geographen geliefert würden. Die chorologische Betrachtungsweise des Geographen führe dann zu einer zusammenfassenden Behandlung, zu „höheren Einheiten", wie Hermann Wagner, oder zu „Kollektiv"- und „Komplexbegriffen", wie Hettner sich ausdrückt. Supan hat schon im Jahre 1889 betont, nicht Anhäufung von Beobachtungen, sondern ihre innere Verknüpfung sei für den Fortschritt der Wissenschaft vonnöten. v. Richthofen selbst hat nach Tiessen gesagt, daß örtliche Beobachtungen weniger für die Chorologie der einzelnen Erdräume als für die „Allgemeine Erdkunde" verwertbar seien; deshalb behauptet Tiessen auch seinerseits, gerade für die Länderkunde sei deutlich, wie von einseitig beobachtender Geographie eine Förderung nicht zu erwarten sei;

denn der Meister der Beobachtung, v. Richthofen selbst, habe zugegeben: „Zur Lösung (nämlich der Aufgabe einer Beschreibung von Einzelländern) eignet sich keineswegs am besten derjenige, der den einen oder andern Teil des Landes selbst gesehen hat; der enge Schauplatz seiner Erfahrungen würde ihn zu subjektiver Auffassung veranlassen. Ein objektiveres Bild vermag zu erhalten, wer das Land nicht aus Augenschein kennt, aber einen hinreichend geschärften Blick besitzt, um alle Teile wie aus ferner Vogelperspektive gleichmäßig zu überschauen". Es besteht also in der Tat, faßt Tiessen zusammen, innerhalb der Geographie ein Dualismus nicht äußerlicher Art, sondern in Methode und Ziel der Forschung. Die beobachtende Geographie steht den Naturwissenschaften nahe, die zum Teil dieselben Objekte, wenngleich unter anderem Gesichtswinkel, beobachtend erforschen; die konstruktive Geographie fußt ganz auf dem chorologischen Gedanken, der ihr unter allen Wissenschaften eigentümlich ist und sie über alle Grenzstreitigkeiten erhebt. Dabei bedarf der konstruktive Geograph selbstverständlich des gesicherten Beobachtungsstoffes und muß selbst, um sicher zu gehen, beobachten gelernt haben. Das Vorhandensein beider Richtungen in der Erdkunde ist ein Quell immer neuer wechselseitiger Belebung und Befruchtung.

Wichtig war nun, daß zu diesen Ausführungen die namhaftesten deutschen Geographen augenblicklich Stellung nahmen, Penck und Drygalski, Theobald Fischer und Hahn aus Königsberg, Sapper und Siegmund Günther. Der eine bewertete die Tätigkeit des beobachtenden Reisenden und Forschers im Felde etwas höher, der andere betonte den Wert kritisch zusammenfassender konstruktiver Arbeiten des gelehrten Schreibtischgeographen: aber unter allgemeinem Beifall wurden schließlich die beobachtende und die konstruktive Richtung als notwendig, als an sich gleich bedeutsam für die Förderung der Gesamtwissenschaft bezeichnet, wenn auch im Einzelfall bald mehr die eine, bald mehr die andere erforderlich sei. Beachtenswert waren vornehmlich die Mahnungen Pencks, der auf die Schulung der Geographiestudierenden zur Beobachtung besonderes Gewicht legt: Der geschulte Beobachter sei an sich schon ein kritischer Verarbeiter, also befähigt zu konstruktiver Geographie, gute Beobachtung aber sei eine Kunst, die gelernt werden müsse, und zwar sei geographische Beobachtung etwas durchaus anderes als geologische, zoologische, botanische, da jeder Fachmann das sehe, was in den Bereich seiner Wissenschaft falle. Geologische, zoologische, botanische Beobachtungen als solche zusammenverarbeitet ergeben eben trotz aller Kritik noch nicht eine Geographie. Wir Geographen, meint Penck, „haben uns nach und nach gewöhnt, bloß Früchte zu sammeln, welche auf dem Gebiete anderer Wissenschaften gereift sind, und haben viel zu sehr vernachlässigt, durch eigene Beobachtung den Umfang geographischer Kenntnisse und Erkenntnisse zu vermehren". „Ich halte es für meine Pflicht, großes Gewicht darauf zu legen, daß meine Studierenden sich in der Fähigkeit des geographischen Beobachtens schulen."

Man sieht, diese Erörterungen lassen nicht nur anregungsreiche Schlaglichter auf die Wesensunterschiede zwischen der Geographie und anderen Naturwissenschaften fallen, geben nicht nur wertvolle Einblicke in das innere Gefüge der sich vertiefenden erdkundlichen Wissenschaft und ihrer Arbeitsweisen, sie lassen deutlich erkennen, wie das geographische Hochschulstudium planvolle Ausgestaltung erfährt. Wurde doch auf der Nürnberger Tagung ein Antrag Th. Fischers in der Fassung angenommen: „Der deutsche Geographentag wendet sich an die Unterrichtsverwaltungen aller deutschen Staaten mit der Bitte, es möchten, wo es nicht bereits geschehen, den Fachvertretern der Erdkunde an den Hochschulen ausreichende Mittel zur Erleichterung von geographischen Ausflügen, Reisen, vorzugsweise zur Ausbildung der Studierenden im Gelände, zur Verfügung gestellt werden". Man darf hoffentlich einer immer besseren Vorbildung der in der Erdkunde unterrichtenden Oberlehrer unter dem Einfluß solcher Strömungen entgegensehen, und klar ist auch, daß die bereits mit Nachdruck auf Anschauung, womöglich auf Freiluftunterricht hindrängenden Richtungen der Methodik des erdkundlichen Schulunterrichts am Universitäts-Unterricht Halt und Stütze finden werden.

Von Tiessen wie von Penck wurde bei diesen Auseinandersetzungen über das Wesen der Erdkunde betont, daß „in der Länderbeschreibung die eigentlich werbende Kraft der Geographie beruht". Bewußte Förderung der Länderkunde als eines besonders wertvollen Arbeitsgebietes der Erdkunde an den Universitäten muß wiederum dem geographischen Unterricht der höheren und niederen Schulen ganz besonders zugute kommen; denn die „Allgemeine Geographie" kommt auf den Schulen kaum zu Worte. Von der Heimat soll der erdkundliche Unterricht ausgehen, heißt die Hauptforderung geographischer Methodik. Und wieviele geographisch mustergültige Heimatskunden gibt es? Die Antwort ist bedauerlich betrübend. Es sei kurz daran erinnert, was früher über diesen Gegenstand an dieser Stelle (1905 S. 19, 20 und 1906 S. 30) berichtet ist. Aber auch die wissenschaftliche Länderkunde ist erst in der Ausbildung begriffen. Wieder handelt es sich um Abgrenzungsfragen, und zwar in doppeltem Sinne. Einmal ist erneut die Notwendigkeit einer Abgrenzung der Geographie gegen Geschichte und Geologie, gegen Volkswirtschaft, Meteorologie und Biologie notwendig. Nicht all und jedes, was in der Heimat oder in einem weiteren und ferneren Landgebiet räumlich vorhanden ist, wirkt auf das Wesen des zu schildernden Landraums bemerkenswert ein, und umgekehrt kann manches Floristische oder Faunistische ungemein geographisch charakteristisch sein, ohne an sich eine zoologische oder botanische Merkwürdigkeit darzustellen. Darauf sei diesmal aber weniger Wert gelegt als auf ein anderes: Wie sollen rein örtlich die Länder, von denen Kenntnis gegeben werden soll, voneinander abgetrennt werden? Oder dasselbe anders ausgedrückt, in welchen Merkmalen soll der Geograph die Besonder-

heit, sozusagen die Individualität eines Landes finden, die dies Land von anderen unterscheidet? Kirchhoff wirkte bahnbrechend, indem er die politische Grenze als eine im wesentlichen von rein geschichtlichen Bewegungen abhängige Grösse ansah, die untauglich sei, zusammenzufassen was von Natur zusammengehört. Seither sollte die „natürliche Landschaft“ die geographische Einheit darstellen. Leider sind aber nicht alle Züge einer natürlichen Landschaft, Oberflächenbau, Witterungs-, Entwässerungsverhältnisse, Pflanzengewand und Bewohnerschaft, tierische wie menschliche, durchweg auf Erden von gleichen Grenzen umrissen, und es fragt sich, welchem Merkmal soll der entscheidende Wert bei der Gliederung der Erdoberfläche in Länder und bei der der Länder in Landschaften zugeschrieben werden. Es handelt sich hier offenbar keineswegs um reinen Wortstreit über Grenzfragen, sondern um die Auffindung der rechten Stellung, von wo aus der Geograph das Wesen eines großen oder kleinen Landgebietes am schärfsten erfassen kann.

Lebhaft werden diese Fragen erörtert. Prof. Passarge, der nach kurzer Tätigkeit an der Breslauer Universität nach Hamburg geht, um dort die Erdkunde am neu zu organisierenden Kolonialinstitut zu vertreten, hat ein ganz vortreffliches Werk über *Südafrika* verfaßt, *eine Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde*, die sich an einen weiten Leserkreis wenden will und doch streng wissenschaftlich ist, die auf eigener Beobachtung wie auf kritisch besonnenster Konstruktion fremder Forschungen beruhend durch sicheres Urteil über Einzelheiten ebenso bedeutsam ist wie durch umfassende Weite des großen Überblicks. Er nimmt Stellung zu dem „Problem: Wie soll der physisch- und kulturgeographische Teil in organischen Verband gebracht werden, so daß ein geschlossenes, harmonisches Bild des Landes und seiner Bewohner entsteht“. Er meint, Philippson, der den Nachdruck auf die Darstellung der natürlichen Landschaften lege und dabei die Siedelungen und Produktionen in ihrer Abhängigkeit von der Natur kurz behandle, werde auf diese Weise entschieden der Staaten- und Kulturgeographie nicht gerecht. Hettner betone umgekehrt die politischen Einheiten — übrigens eine nicht durchweg zutreffende Meinung! — und zerreiße deshalb die natürlichen Landschaften. Bei größeren Landmassen seien eben die Schwierigkeiten einer wirklich in sich abgerundeten, geschlossenen, einheitlichen Darstellung „fast unüberwindlich“. In seinem Buch trenne er deshalb die allgemeine physische Geographie einschließlich Tier- und Pflanzenwelt von der Kulturgeographie und bringe schließlich die Staatenkunde. Das heißt also, er schildert nicht ein Südafrika, sondern drei, und es ist Sache des Lesers, wie er die drei vom Verfasser entworfenen Bilder zu der Einheit bringen soll, als welche sie sich in Wirklichkeit doch darstellen. Passarge selbst gibt zu, kurze Wiederholungen nicht vermeiden zu können, und kommen die Zusammenhänge, die zwischen Natur, Kultur und Staat bestehen, bei der dreifachen Schilderung zu gebührendem Recht?

Prof. Partsch, der Vorgänger Passarges auf dem Breslauer Lehrstuhl, und jetzt in Leipzig Ratzels Nachfolger, hat ein neues Heft der Landeskunde von *Schlesien* vollendet. Man darf, ohne irgend jemandem unter der nicht geringen Zahl trefflicher Meister der Länderkunde zu nahe zu treten, behaupten, diese „Landeskunde für das deutsche Volk auf wissenschaftlicher Grundlage“ sei das bisher unerreichte Muster einer Heimatskunde, der Schilderung eines knapper umgrenzten Gebietes. Und wie gliedert nun Partsch sein Schlesien? Nicht nach physischer, Kultur- und politischer Geographie, nicht nach den Bodenverhältnissen in das Gebirgsland und die Ebene, nicht nach Verwaltungsgrenzen in drei Regierungsbezirke, sondern im wesentlichen nach der Eigenart wirtschaftlicher Zustände. Oberschlesien, umrahmt von den Karpathen und der massigen Platte des Gesenkes, ist im wirtschaftlichen Verkehr ganz auf Mähren angewiesen; Niederschlesien breitet sich vor Böhmens Grenzgebirgen aus, das im Riesen- und Isergebirge nur spärliche Pässe besitzt und im Bober- und Queistal dem Verkehr eine Wendung nach Westen gibt; aber zwischen beiden steht Mittelschlesien: Alle Straßen durch das paßreiche Bergland zwischen Altvater und Landeshuter Pforte streben in der mittelschlesischen Ebene zusammen, die so allein Verbindungen mit Mähren wie Böhmen erhalte. Sie sei, mit schwarzem Humusboden bedeckt, vor den Sandgebieten Ober- wie Niederschlesiens bevorzugt, sei deshalb früh besiedelt worden und stelle ein besonders wertvolles und durch diesen Wert einheitliches Kultur- und Naturgebiet dar. Partsch gliedert dies sein Mittelschlesien in sich dann wieder zonal nach Oberflächenformen und Bodenarten.

Prof. Hettner in Heidelberg läßt *Grundzüge der Länderkunde* erscheinen, die aus früher geschriebenen Textbeiträgen zu Spamers Handatlas hervorgegangen sind, aber ein Werk von neuem Guß und großem Wurf darstellen, ein wissenschaftliches Buch für die weitesten Kreise, das neben die große Länderkunde von Sievers tritt und besonders für Studierende und Lehrer von hohem Wert sein muß, deshalb in keiner Lehrerbücherei an höheren Schulen fehlen sollte. Im Vorwort nimmt nun auch Hettner zur hier besprochenen Frage Stellung: „Besonderen Wert habe ich auf die Herausarbeitung der natürlichen Landschaft gelegt; wenn man die großen Länder“ — im Sinne von Staaten! — „als Einheiten auffaßt, wird man bei der großen Verschiedenheit der Landschaften der eigentlichen Aufgabe geographischer Darstellung nicht gerecht“. So gliedert er Mitteleuropa in die Niederlande, Nordwestdeutschland, die cimbrische Halbinsel mit den dänischen Inseln, Nordostdeutschland, das preußisch-polnische Übergangsland, dann die Mittelgebirge ebenso von Westen bis nach Schlesien, darauf Südwestdeutschland, die oberdeutsche Hochfläche, Böhmen-Mähren, schließlich die Schweizer Alpen, die östlichen Nordalpen (also das deutsche Allgäu, das österreichische Vorarlberg, die bayerischen, Salzburger und österreichischen Züge), östlichen Zentralalpen (also Grau-

bündener, Ortler- usw. Alpen), schließlich die Südalpen. Man sieht, Landesgrenzen werden nicht geachtet, auch wirtschaftliche Zugehörigkeiten nicht betont, sondern der Bodenaufbau spielt die Hauptrolle. Doch ist bedeutsam, daß Köln mit der Kölner Bucht beim rheinischen Schiefergebirge zwischen Hunsrück und Ruhrgebiet behandelt wird, ähnlich die Leipziger Bucht beim sächsischen, die schlesische beim schlesischen Bergland: Penck und Kirchhoff pflegten mindestens Köln zum nordwestdeutschen Tiefland zu stellen. Dagegen ist gerade in diesen Berichten mehrfach Einspruch erhoben (1905 XI, 27; 1906 XI, 23) und mit Genugtuung sieht man selbst Ruhrort zum Ruhrgebiet gestellt, mit dem es trotz seiner Lage in der Ebene durch wirtschaftliche Fäden eng verknüpft ist.

Prof. Hettner sucht in einer Reihe von Aufsätzen, die er in seiner Geographischen Zeitschrift veröffentlicht hat, ein festes System für *Die geographische Einteilung der Erdoberfläche* unter Kritik der früher üblichen Einteilungsversuche aufzustellen. Gleich bei der ersten grundlegenden Gliederung in fünf Erdteile ergeben sich Schwierigkeiten. Man hat einst diese Einteilung erfunden im guten Glauben, diese Erdteile seien vom Meer umschlossen, also voneinander sauber getrennt, in sich aber zusammenhängende Landmassen. In Wirklichkeit paßt dieser Einteilungsgrundsatz nicht: Man denke an Europa-Asien, umgekehrt an das gleichsam rein zufällig zusammengeschweißte Nord- und Südamerika. Auch tektonische Einheiten sind sie nicht, sondern junge Einbrüche, z. B. das Mittelmeer, haben zusammengehörige Landstrecken wie Südeuropa, Kleinasien, Nordwestafrika zerrissen, und späte Faltungen oder Hebungen haben Ungleichartiges aneinandergeheftet. Da aber die Scheidung in fünf Erdteile geschichtlich geworden und sich fest im Allgmeinbesitz der Anschauungen eingebürgert hat, muß man sie wohl oder übel bestehen lassen. Hettner sieht Europa als Halbinsel des eurasischen Kontinents an und schreibt den verschiedenen Grenzen, die im Lauf der Zeiten als Scheiden zwischen Asien und Europa vorgeschlagen sind, eine mehr oder minder große Zweckmäßigkeit je nach der Absicht der Darstellung zu; richtig oder unrichtig schlechthin sei keine der geschichtlich eingebürgerten Grenzlinien. Auch bei der weiteren Gliederung Europas folgt Hettner noch dem Gesichtspunkt der Trennung durch das Meer, faßt also die Halbinseln als Einheiten, auf die Gefahr hin, dadurch z. B. die Pyrrhenäen zwischen zwei Besprechungen aufteilen zu müssen, einer bei Spanien, einer bei Frankreich. Die tektonischen Eigenheiten erhebt er erst bei der Einzelgliederung der Länder zum Kennzeichen der weiteren Teilung und bestreitet es Philippson, daß sich schon die erste Hauptgliederung Europas auf Tektonik gründen lasse. Habe dieser doch in seiner Landeskunde von Europa beispielsweise die Krim ruhig bei der russischen Tafel behandelt, nicht bei den Gebirgszügen, zu denen sie morphologisch gehören würde. Wenn Hettner nun aber Asien gliedert, kommt er, wie er sagt, mit der für Europa als Hauptgrundsatz der Teilung erhobenen wagerechten Gliederung durch Meeresteile nicht

weit. Auch die tektonische Einteilung versagt, da sie beispielsweise Kleinasien und Iran von Syrien weit trennen würde. Hier bietet sich ein ganz neuer Gesichtspunkt dar: Das Klima bilde die Hauptlandschaften. Neben die nördliche gemäßigte Zone tritt ein großer Trockengürtel, zerfallend in das bis zu gewissem Grade vom Mittelmeerklima beeinflußte Vorderasien und in das ganz selbständige Zentralasien, und wieder eine Einheit bilden das südliche und das östliche Monsunasien. Erst die weitere Gliederung würde dann tektonische Eigenschaften als Merkmal der Scheidung benutzen. Für Nordamerika schlägt Hettner dagegen eine Gliederung vor, die schon in den ersten Hauptteilen die tektonische Eigenart berücksichtigt, allerdings zugleich auch die Entwässerung: Neben den Kordilleren und den Appalachen unterscheidet er nämlich das kanadische Tiefland nebst arktischen Inseln von dem nach Süden schauenden Mississippi-Becken; die atlantische Küste rechnet er zum appalachischen Teil, auch in ihrem Süden.

Zusammenfassend also: Einen durchgehends anwendbaren Teilungsgrundsatz gibt es nicht. Bald ist auf wagerechte, bald auf vertikale Gliederung Wert zu legen, bald auf das Klima. Mit anderen Worten: Die Eigenart der kleinen oder größeren Erdräume, die in ihrer organischen wie anorganischen Natur, auch im Leben ihrer Völker zum Ausdruck kommt, kurz ihre Individualität kann der Geograph nicht nach immer sich gleich bleibendem Gesichtswinkel betrachten. Geht er aber bald von der Tektonik aus, also als halber Geolog, bald von der Witterung, also als halber Meteorolog, ein anderes Mal wieder von anderer Seite aus, so bedeutet das nicht, die Erdkunde sei keine einheitliche Wissenschaft, sei nur eine wechselnde Art der Zusammenballung von Ergebnissen anderer Wissenschaften, sondern es bekundet lediglich die Vielseitigkeit der Landschaftsindividualitäten, den Reichtum möglicher Eigenarten von größeren oder kleineren Ländern. Inwiefern aber diese Tatsachen der wissenschaftlichen Länderkunde stärksten Einfluß auf den geographischen Unterricht gewinnen, darauf wird noch bei der Besprechung der Lehrbücher zurückzukommen sein. Es ergeben sich hier verschiedene Möglichkeiten. Prof. Neumann meint in seiner Herausgabe von Pütz' Leitfaden der Erdkunde entsagend, die politische Grenze sei für den Schüler wenigstens unterer Klassen doch die klarste Scheidungslinie zwischen den Landmassen (vgl. 1906 XI 26); im Seydlitz D und G hat dagegen Prof. Rohrmann die Gliederung vornehmlich nach tektonischen Grundsätzen durchgeführt. Tastend schwankt Kerp zwischen diesem Gliederungsprinzip und dem wirtschaftsgeographischen, indem er Natur- und Kulturbild trennt, also auf Schritt und Tritt Stoffzerreißungen vornimmt, und ganz revolutionär wird Itschner, der jeden Versuch von Systematik über Bord werfen will (1904 XI, 7). Es erhellt, wie notwendig es für den Lehrer ist, gleichviel, ob er an Hoch-, höherer, Mittel- oder niederer Schule unterrichtet, sich mit diesem Ringen der wissenschaftlichen Geographie um Klarheit vertraut zu machen, da-

mit er mit rechtem Takt sowohl sein Lehrbuch beurteile wie auch seinerseits den vielgestaltigen Lehrstoff unter rechtem Gesichtswinkel den Schülern entgegenbringe.

Und nun zuletzt die Anthropogeographie! Wie ein Unterschied zwischen konstruktiver und beobachtender Geographie, so war auch ein Gegensatz zwischen Auffassungen über Anthropogeographie auf dem Nürnberger Geographentag bemerkbar und doch zugleich eine gewisse bedeutsame Übereinstimmung zunächst einmal überhaupt in der Wertschätzung dieses Zweiges der Geographie und dann im Bestreben, die Grenzen der Anthropogeographie recht weit zu ziehen, viel weiter, als es noch vor kurzer Zeit üblich war. Wieder hat Prof. Hettner in dieser Frage das Wort ergriffen, neben ihm Dr. Schlüter. Jener fand durch kritische Beleuchtung der Entwickelungsgeschichte anthropogeographischer Betrachtungsweisen eine Reihe von Sätzen, die ihm für die „Geographie des Menschen“ als Grundlagen der Behandlung erscheinen; dieser sucht durch philosophische Begriffsbestimmungen Klarheit *Über das Verhältnis von Natur und Mensch in der Anthropogeographie* zu schaffen. Beide stimmten aber, wie Hettner in der Geographischen Zeitschrift hervorhebt, darin überein, „daß die Geographie nicht bloß die Einwirkungen der Natur auf den passiv gedachten Menschen zu untersuchen habe, sondern daß sie vom Menschen ausgehen, ihn als ein wollendes und auf die Einwirkungen der Natur hin handelndes Wesen auffassen müsse“. Der Gedanke ist gewiß nicht neu; aber es herrschte bei der vorwaltend naturwissenschaftlichen Richtung der Gesamtwissenschaft der Erdkunde unter den Geographen eine Art Scheu, sich allzu tief in das Tun und Treiben der Menschen einzulassen. Man fürchtete, auf Schritt oder Tritt den festen Boden der Erdkunde zu verlieren und zu geschichtlich oder zu abstrakt philosophisch zu werden. Hettner erklärt jetzt furchtlos, gewiß sei die Menschheit aus der Erdnatur herausgewachsen, bleibe auch an sie gebunden; aber je höher sie sich entwickele, um so unabhängiger werde sie doch von den gröbsten Einwirkungen physikalischer und chemischer Gesetze, und selbst die physiologische Abhängigkeit werde geringer. Die psychologische Abhängigkeit bestehe auch weniger mehr in rein passiver Gebundenheit an die Naturgaben als in einer Reaktion gegen die als Motive wirkenden Naturverhältnisse, und diese Reaktion sei je nach den Eigenschaften, die ein Volk in langer Entwickelung sich erworben hat, verschieden. Der Mensch wird nicht mehr unbewußt von den Naturbedingungen ergriffen, sondern beantwortet sie bewußt. Auch ist die Abhängigkeit nicht auf seinen Wohnort beschränkt, sondern Menschen, auch Ideen an sich wandern. In diesen Wanderungen kommt die Lage der Erdräume, in der Einbürgerung und Umbildung der Menschen und Ideen die geographische Beschaffenheit der Länder zum Ausdruck. Gewiß kann bei so vielverschlungenen Beziehungen zwischen der Eigenart der Völker und der Länder die Beantwortung der

Frage nach der Abhängigkeit des Menschen von der Natur nicht Domäne einer einzelnen Wissenschaft sein. Das Schwergewicht wird jedoch bei der Geographie liegen müssen. Diese aber wird solche Fragen nach zwei Gesichtspunkten behandeln müssen. Einerseits gehören die geographischen Verhältnisse des Menschen notwendig in die Länderkunde hinein, ohne freilich deren eigentlicher Zweck zu sein. Andererseits müssen die geographischen Verhältnisse des Menschen über die ganze Erdoberfläche verfolgt werden, damit es so gut eine allgemeine Geographie des Menschen wie eine allgemeine Morphologie der Erdrinde, eine allgemeine Klimatologie und eine allgemeine Tier- und Pflanzengeographie gebe. Man muß in beiden Hinsichten mit der Feststellung sicherer Tatsachen beginnen, nicht mit allgemeinen Betrachtungen, und muß feste Untersuchungsmethoden finden. Die fünf Grundsätze, zu denen Hettner gelangt, heißen: Die Naturverhältnisse, von denen der Mensch und seine Kultur abhängen, auch der Mensch selbst und die Art seiner Abhängigkeit ändern sich im Lauf der Zeit; die Stellung des Menschen in der Natur kann daher nur genetisch aufgefaßt werden. Der Mensch ist Teil der Erdnatur; die Betrachtung kann daher nicht teleologisch, sondern muß kausal sein: Einfluß der Natur und menschliche Tat sind keine Gegensätze, sondern gehören als die beiden Seiten eines Vorganges zusammen. Die Einwirkungen der Natur sind nur zum Teil direkt, zum anderen Teil durch Zwischenglieder vermittelt; die geographische Betrachtung muß daher vom Zusammenhang der menschlichen Erscheinungen ausgehen, darf keinesfalls die gesellschaftlichen und geistigen Erscheinungen auslassen, da sie manchmal primär sind. Auch muß die Betrachtung berücksichtigen, daß der Mensch und seine Kultur weder autochthon, also rein an die Ortsnatur gebunden ist, noch andererseits allein durch Wanderung und Übertragung in seiner Eigenart bestimmt ist. Schließlich: Der Mensch samt seiner Kultur sind nicht von einzelnen Erscheinungen in der Natur beeinflußt, sondern hängen vom ganzen Wesen, vom Zusammenwirken der Naturerscheinungen ab; also muß das Gesamtstudium der physischen Geographie die anthropogeographische Betrachtungsweise stützen.

Immerhin greift diese Auffassung von Geographie des Menschen weit in die Geschichtsauffassung über, da sie den Menschen als geschichtlich bedingt in seiner Individualität berücksichtigen und mit seinen gesamten geistigen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Eigenheiten im Naturrahmen auffassen will. Dr. Schlüter kommt aus ähnlichen Gedanken über die Tatsache, daß man anthropogeographischen Erscheinungen immer mehr die gleiche Kraft der Beobachtung und Erklärung widmen möchte wie den physisch-geographischen, zu einer Reihe von Begriffsbestimmungen, die insbesondere die geschichtliche und die anthropogeographische Auffassungsweise klarstellen und sondern sollen; er wird ferner zur Notwendigkeit geführt, sich mit der Freiheit des Willens auseinanderzusetzen, da eindringende Forschung sich nicht mit den Fällen begnügen mag, wo ein

Volk unbewußt und willenlos von Natureinwirkungen abhängt, sondern gerade der Tatsache Aufmerksamkeit schenkt, daß oft ein Volk den Naturanregungen gegenüber sich anders verhält wie ein anderes, und das ist ein häufig zu beobachtender Vorgang, der deutlich zeigt, daß die geschichtlich gewordenen Eigenschaften des Menschen ebenso notwendig in die Geographie des Menschen gehören wie die Tatsachen der Landesnatur. Schlüter nennt die Frage nach dem freien Willen geradezu den „Urgrund des anthropogeographischen Problems". Man sage, meint er, Willensfreiheit zeige sich in der Möglichkeit der Entscheidung bei gegebenem Augenblick. Das sei im Grunde also nur eine Entscheidung über die Richtung der Kraftwirkungen, nicht eine Eigenkraft. Fasse man aber die Eigenenergie des Menschen als Kraft, dann sei diese Kraft in den Kausalzusammenhang der Naturkräfte eingefügt; der Mensch habe sich dies sein Kraftmaß nicht gegeben, sei aber, da er es nun doch einmal besitze, auch keineswegs ein passiver Spielball fremder Kräfte, obschon man bei dieser Auffassung von Willensfreiheit allerdings nicht reden könne. Erweitert führt diese Anschauung zum Gegensatz von Geist und Natur, von Geistes- und Naturwissenschaft, über den die Geographie, insbesondere die Anthropogeographie, mitten inne stehend, sich Klarheit verschaffen muß. „Als den einen Pol", führt Schlüter aus, „haben wir die Wissenschaft der Mechanik; auf der anderen Seite dürfen wir nicht ohne weiteres das gesamte Innenleben setzen, sondern der eigentliche Gegensatz ist erst dort gegeben, wo wir Erfahrungsinhalte in Beziehung zum Ich setzen. Hier entstehen die Gefühle der Lust und Unlust, die Werte, die Zwecke und Ideen, von denen der Mechanismus nichts weiß. Nur handelt es sich hierbei nicht um realverschiedene Welten, sondern um einen einzigen Erfahrungsinhalt, den wir gedanklich nach zwei Seiten zerlegen, das eine Mal nach außen hin projizieren, das andere Mal in Beziehung zu unserem Ich setzen. Also Zwecke und Ideen sind Innenansichten einer Sache, die, von außen gesehen, sehr wohl in den Kausalzusammenhang sich einfügen kann." Und Freiheit des Willens wäre danach „der Kampf unserer Eigenenergie mit den anderen Energien und besonders das Entscheidungsmoment der Auslösung (nämlich von Kräften, die nach einer bestimmten Richtung hin von außen auf uns wirken,) vom Standpunkt des eigenen Ich und in Beziehung auf dieses gesehen". Daraus folgt, daß die Geographie des Menschen das Innenleben mit betrachten wird und zwar nach mechanistischen Grundgedanken im Sinne strenger Kausalnachweise, daß sie aber der Geschichtsauffassung, die das Individuelle, Lust und Unlust, Zwecke, Freiheit des Willens betont, weder den Weg vertritt, noch ihr entgegenarbeitet. Es handelt sich um zwei verschiedene Betrachtungsweisen.

In Randbemerkungen zu solchen Gedanken Schlüters betont Hettner, daß das Ergebnis dieser philosophierenden Begründungen für eine weite Verfolgung anthropogeographischer Ideen in das Geistesleben der Völker

hinein wohl annehmbar sei, die Philosopheme selbst aber vielen Zweifeln begegnen dürften. In der Tat, so ungeheuer wichtig Klärung über Arbeitsziele und Forschungsweisen der Geographie des Menschen ist, wird man doch nur mit Bedenken einen der Einzelpflege so bedürftigen Baum im weiten Pflanzgarten der Wissenschaft dem heftigen Spiel der Geistesströmungen aussetzen, die von allen Richtungen der möglichen Weltauffassungen, von der monistischen und dualistischen, deterministischen und mechanistischen, auf ihn einstürmen und ihm Blätter und Blüten rauben könnten, ehe er noch zeigen durfte, welcherlei Früchte er trug. Strenge Einzelforschung tut not. Doch der Lehrer an höheren wie niederen Schulen muß Kenntnis von diesem wichtigen Ringen der Geister um die Anthropogeographie nehmen; denn gar zu vertrauensvoll machen sich seit Ratzels fesselnden, aber Unkundige und minder Besonnene auch leicht verführenden Schriften Bestrebungen geltend, die Anthropogeographie im Unterricht ausgiebig zu verwenden. Man sieht, wie diese Wissenschaft noch ums Festwurzeln ringt. Sie wird machtvoll gefördert werden, wird die Geographie wieder auch nach der geschichtlichen Seite hin sich entwickeln lassen, trotzdem sie auf naturwissenschaftlichem Grunde wächst; aber noch ist die Zeit nicht reif, Schüler in ihre Ergebnisse einzuführen! Nur einzelne Leckerbissen bietet sie bisher dar.

Soviel von solchen Entwickelungen in der wissenschaftlichen Erdkunde, die auch die höhere Schule betreffen. Was ist nun im Jahre 1907 an dieser selbst für die Förderung der Geographie geschehen. Entspricht es dem angeregten Leben, das aus den erdkundlichen Erwägungen spricht, die unter den Forschern angestellt sind?

Die Hochschullehrer der Erdkunde haben auf dem Nürnberger Geographentag Gelegenheit genommen, ihrer großen Anteilnahme am Gedeihen des erdkundlichen Schulunterrichts regen Ausdruck zu verleihen. Es war gewiß schon das bedeutsam, daß der Sitzung, die auf diesen Tagungen der Schulgeographie gewidmet ist, diesmal ein Vormittag statt eines Nachmittages eingeräumt war. Sämtliche Professoren besuchten diese Sitzung, sieben von ihnen beteiligten sich lebhaft an den Debatten, bei denen auch die bekannten Schulgeographen Paul Wagner aus Dresden, Direktor Schjerning aus Krotoschin, Prof. Thorbecke aus Mannheim neben Heinrich Fischer-Berlin und A. Geistbeck aus Kitzingen das Wort ergriffen, abgesehen von einer ganzen Reihe anderer mehr oder minder bekannter Leute, z. B. von Geh. Rat Duncker, der an der Berliner Handelshochschule eine große Rolle spielt. An äußerer Beteiligung fehlte es also nicht, und was war der Inhalt der Aussprachen? In Preußen werde der Ministerialerlaß, daß der Geographie-Unterricht nur von erdkundlich vorgebildeten Lehrern erteilt werden solle, nicht befolgt. In Baden gelte Erdkunde überhaupt nicht voll als Wissenschaft, werde nur an höheren Mädchenschulen bis in die Oberstufe verfolgt, und diesen fehle es dafür

an geeigneten Lehrkräften. In Württemberg werde der erdkundliche Unterricht von Neuphilologen erteilt. Kurz aus allen Gegenden Deutschlands erschollen bewegliche Klagen über den Tiefstand der Geographie an höheren Schulen, hier aus dem, dort aus jenem Grunde, und zwischen den auftretenden Rednern schien eine Art betrübenden Wettstreites zu herrschen, daß jeder die Lage der Schulgeographie in seinem Lande als am schwärzesten schildern müßte. Nur von den preußischen Kadettenanstalten konnte ein Vertreter mit Fug und Recht die günstigen Verhältnisse rühmen: Zweckmäßiger Lehrplan auch für die Oberklassen, reich dotierte Sammlungen. Schade nur, daß der Ruhm, das Militärbildungswesen nehme sich zielbewußt und verständnisvoll der Erdkunde an als einer Wissenschaft, die bei Weltpolitik und Weltwirtschaft des neuen Deutschen Reichs dem Schüler eine nationale Notwendigkeit sei, arg beeinträchtigt wurde durch die Tatsache, daß an der Kgl. Kriegsakademie zu Berlin, der obersten Bildungsanstalt des deutschen Offiziers, die Erdkunde im Jahre 1907 ganz gestrichen ist. Die frei werdenden Mittel werden für Reitunterricht verwertet!

Die Erörterungen über erdkundlichen Unterricht verdichteten sich auf der Nürnberger Tagung zu zwei Beschlüssen:

1. Der 16. deutsche Geographentag spricht seine Überzeugung dahin aus, daß in ganz anderem Ausmaße als bisher in sämtlichen deutschen Staaten den Fachvertretern der Erdkunde bei allen Unterrichtsfragen ihres Gegenstandes maßgebende Einwirkung ermöglicht werde.
2. Der 16. deutsche Geographentag beauftragt die ständige Kommission für erdkundlichen Schulunterricht mit der Abfassung einer ausführlichen Denkschrift über die gesamten zu einer zeitgemäßen Neugestaltung des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen erforderlichen Reformvorschläge.

Ob es helfen wird?

Die eben erwähnte Kommission hat nicht gefeiert. Dank den Bemühungen ihres Vorsitzenden, Prof. H. Fischer-Berlin, hat gerade wie die Kgl. preußische Landesaufnahme so auch das topographische Bureau des Kgl. bayerischen Generalstabes, das des Kgl. württembergischen Generalstabes, die Landesaufnahme des Kgl. sächsischen Generalstabes, die Karlsruher Oberdirektion des Straßen- und Wasserbaues die stark verbilligte Abgabe ihrer Kartenblätter für Lehrer und Schüler zum Selbstunterricht wie zur Benutzung im Klassenunterricht zugesagt. Es wird Sache einsichtsvoller Lehrer sein, diese ungemein wertvollen Hilfsmittel für den praktischen Gebrauch im täglichen Leben wie für die Erkenntnis geographischer Tatsachen ihren Schülern vertraut zu machen. Ebenso hat Prof. Fischer im Verein mit dem Berichterstatter in Ansehung des frischen Geistes, der seit der Ernennung des neuen Kolonialchefs und seit der Reichstagswahl von 1907 in die kolonialen Fragen hineingezogen ist, eine Denkschrift an Exzellenz Dernburg gerichtet des Inhaltes, daß im Inter-

esse eines packenden Unterrichts über Wesen und Bedeutung der deutschen Schutzgebiete es wünschenswert sei, wenn einer Anzahl von tauglichen Oberlehrern eine Reise durch die wichtigsten Schutzgebiete ermöglicht werde. Leute, die durch ihren Beruf geeignet seien, mit Wort und Feder belehrend zu wirken, die ihrer Ausbildung nach als Geographen fähig seien, die Mannigfaltigkeit der Gesichtspunkte, unter denen Länder und Völker zu betrachten sind, zu lebensvoller Einheit zu verbinden, müßten tropische Landschaft, den Pflanzer, Missionar und Beamten draußen bei der Arbeit, den Eingeborenen an Ort und Stelle selbst geschaut haben, um dann aus guter Kenntnis der besten Literatur heraus einmal durch Vorträge vor den Amtsgenossen in der Heimat, sowie durch wirklich volkstümliche und doch wissenschaftliche Schriften anschauliche Belehrung über das überseeische Deutschland zu verbreiten. Zunächst stimmte das Kolonialamt dieser Anregung mit Lebhaftigkeit zu und setzte sich mit dem preußischen Kultusministerium in Verbindung. Auch hier war eine überaus günstige Stimmung für die Pläne vorhanden. Dann aber kamen die Finanznöte des neuen Etats, und schließlich wurde von allen Beteiligten die Sache fürs erste aufgegeben.

In Sachsen wie in Bayern ist die Begründung von Oberrealschulen in die Wege geleitet. Wieder regte sich die Kommission und wandte sich mit Gesuchen an die zuständigen Kultusministerien, dem erdkundlichen Unterricht möge Eingang in die Oberklassen verstattet werden. Im Königreich Sachsen hatte der erste Lehrplanentwurf von Erdkunde in ihnen nichts gewußt. Jetzt soll nun doch in O II und U I physikalische Geographie, in O I Anthropogeographie getrieben werden, zwar überall nur mit einer Wochenstunde; doch steht unterstützend neben dieser in O II und U I eine Wochenstunde Geologie mit Betonung der dynamischen Geologie, in O I Biologie. Besonders bemerkenswert ist die Entwickelung der entsprechenden Verhältnisse in Bayern gewesen. Hier herrschte bisher gegenüber dem sonst in Deutschland bevorzugten Grundsatz, Fachlehrer hätten zum mindesten in oberen und wenn irgend angängig auch mittleren Klassen ihre Wissenschaften zu vertreten, der Brauch des einheitlichen Klassenlehrers. Nun sollte einerseits an Stelle der alten Industrieschule die Oberrealschule treten, andererseits galt es Neuordnungen für die Prüfungen in den verschiedenen Lehrämtern des humanistischen Gymnasiums zu schaffen. Beides gab Gelegenheit, erneut die pädagogische Frage des Fach- und Klassenlehrertums einer Prüfung zu unterziehen. Schon hatte, wie BbG. 1907 S. 496 ff. berichten, die bayerische Sektion des deutschen Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften den Wunsch ausgesprochen, es sei „künftig jedem Gymnasium und Progymnasium mindestens ein geprüfter Lehrer der Naturwissenschaften beizugeben, der außer in seinen Fächern auch in der Geographie unterrichten solle“. Ferner meldete sich auch die Kommission für erdkundlichen Unterricht. Da schien manchem Altbayern ein „wohl-

berechtigtes bayerisches Reservatrecht“ gefährdet, wenn so „eine breite Bresche in das bewährte bayerische Klassenlehrersystem geschlagen“ werde und der Lehrkörper um einen „neuen Stand“ vermehrt werde. Und bei der Besprechung des Nürnberger Geographentages bemerkte in den BbG. ein bayerischer Lehrer, die Urteile der Universitätsprofessoren über den erdkundlichen Schulunterricht, insbesondere über den in Bayern und über die bayerischen Lehrer als Geographen seien einseitig gewesen, wenn man nicht bedacht hätte, daß diese noch anderen Gegenständen gerecht werden müßten; auch sei man unbillig gegen die Jugend gewesen, „deren vielseitige Bildung man von einseitig gebildeten Fachlehrern geleitet“ wünsche. Noch erheblich bayerisch-offener wird derselbe Berichterstatter gegen die mit den Professoren übereinstimmenden Lehrer, diese „Zünftler mit dem Ruf nach Befähigungsnachweis“, bei denen „nicht zu entscheiden sei, ob mit solchem Rufen nur der Wissenschaft oder nicht auch dem eigenen Avancement aufgeholfen werden soll“. Nun, man werfe keinen Stein auf diese Altbayern, die eine Zeit mit anderen Bildungsidealen an ihre Schule klopfen fühlen, und zwar sind Naturwissenschaften und Geographie hier die Bahnbrecher dieser neuen Zeit. Bei uns in Norddeutschland, wo bei Alt- und Neuphilologen, bei Naturwissenschaftern und Historikern das Fachlehrertum so gut anerkannt ist wie bei Mathematikern und Religionslehrern, gerade dem Geographen hält man noch die gleichen Schlagworte von Überlastung der Jugend durch den Fachunterricht, von Fachegoismus und Strebertum entgegen. Nur sind bei uns die Geographen die letzten Fachlehrer, die für ihren Unterricht eintreten müssen, in Bayern stehen sie in vorderster Reihe beim Kampf um das Fachlehrertum. Da die Erdkunde das Fach ist, welches für Philologen noch am deutlichsten eine Verbindung mit naturwissenschaftlicher Anschauungsweise aufrechterhält, sahen die bayerischen Philologen in der Beibehaltung ihrer Berechtigung zur Erteilung von erdkundlichem Unterricht „geradezu eine Lebensfrage“ und stellten die These auf: „Dem Philologen soll die Möglichkeit erhalten bleiben, den Geographieunterricht am bayerischen Gymnasium zu erteilen. Die Berechtigung hierzu wird durch eine eigene Prüfung erworben“. Das würde also eine an sich höchst erfreuliche Ausbreitung geographischer Allgemeinbildung unter dem Lehrerstande bedeuten: nur belastet diese Prüfung, wenn sie ernsthaft ist und keine äußere Form, den Philologen natürlich schwer. Deshalb schlägt man gleich eine Beschränkung der Prüfung vor. Es genüge, den Beweis zu erbringen, daß man Mittel und Wege kenne, wie geographisch angeschaut werde, wie ein Gebiet zu schildern sei; nicht aber sei der Gesamtumfang erdkundlichen Wissens zu fordern. Es gelte den Nachweis zu führen, daß man dereinst, vor die Notwendigkeit des Unterrichts gestellt, verstehen werde, sich auf die Geographiestunden zweckmäßig vorzubereiten. Also werde dem Prüfling in der Klausur die Aufgabe gestellt, schriftlich ein bestimmtes Gebiet unter Benutzung von Hilfsmitteln darzustellen, und über dies sei dann

auch mündlich zu prüfen. Es ist aber merkwürdig zu beobachten, daß selbst bei diesen gewiß sehr gemäßigten Versuchen, Fach- und Klassenlehrertum hinsichtlich der Geographie auszusöhnen, bei Versuchen, die darauf hinauslaufen, Erdkunde etwa in eine Prüfung zu bringen, wie sie bei unserer Oberlehrerprüfung in allgemeiner Bildung abgelegt wird, alsbald sich bei den bayerischen Philologen die Lust regt, nun diese Erdkunde im Unterricht selbst zu größerer Geltung zu bringen. Die Kenntnisse der Schüler in den Oberklassen, sagen sie bereits, müßten für Geographie vertieft werden. Zwar sei dort kein Raum für ein neues „Lernfach"; aber sie könne doch als „Lehrfach" eingeführt werden, sei es in Gestalt eines „Wahlfaches" oder eines „Pflichtfaches ohne die Konsequenzen des Lernfaches", mit anderen Worten als Vorlesungsfach, als Brücke zur Universität. Gerade bei der Erdkunde komme es ja in Oberklassen nicht darauf an, neues Wissen einzuprägen, sondern den Schülern Verständnis zu eröffnen, ihnen das selbständige Sichhineinfinden in geographische Fragen zu erleichtern.

So reicht in Bayern der Versuch, Altes tunlichst zu wahren, dem Bestreben nach weiten Neuerungen gerade in der Erdkunde die Hand. Wie es bisher mit der erdkundlichen Bildung auf bayerischen Schulen stehe, darauf wirft ein eigenes Schlaglicht die in BbG. 1907 S. 640 gegebene Übersicht über die Berufsarten, die von den Abiturienten der bayerischen Gymnasien im letzten Jahre ergriffen sind. Theologen wollten 327 werden, Juristen 207; Naturwissenschaften und Chemie studieren wollten dagegen 45, Geschichte 1, Erdkunde keiner. Von Norddeutschland her gesehen eine fremde Welt! Wer aber in Bayern sich der Erdkunde anheimgegeben hat, hat dafür von jeher um so bedeutsamer gewirkt. Man denke — von geographischen Forschern und Reisenden abgesehen — an Chr. Gruber, an die beiden Geistbeck! Noch jüngst ist Ernst Enzensperger in München mit einer trefflichen Schrift über *Die Entwickelung und Stellung des erdkundlichen Unterrichts am bayerischen humanistischen Gymnasium* hervorgetreten. Schon hatte Stefl im Jahre 1902 „Beiträge zur Geschichte des erdkundlichen Unterrichtes an den humanistischen Gymnasien des Königreichs Bayern" geliefert, und solche nüchternen Untersuchungen über Schulordnungen, behördliche Anweisungen und tatsächlichen Schulgebrauch leisten der Erkenntnis vom gegenwärtigen Stand des erdkundlichen Unterrichts mehr Dienst als noch so geistreiche Beurteilungen über vorhandene Mißstände, noch so kraftvolle Forderungen nach ihrer Abstellung. Man sieht das jetzt Gegebene als Gewordenes, das noch weiter werden und besser werden kann, bemerkt die Strömungen, unter denen das jetzt Übliche entstand, und gewinnt unbefangenen Blick für die, die noch jetzt das Bestehende beeinflussen. Über diese tatsächlichen Klarlegungen hinaus bringt Enzenspergers besonnene Schrift aber auch eine Würdigung des geographischen Unterrichts, wie er, abgesehen von allen aus seiner geschichtlichen Entwickelung heraus ihm anhaftenden

Mängeln, rein an sich sein soll. Auch der Fachlehrer der Geographie kann damit durchaus einverstanden sein. Zwischen alter Jesuitenerziehung und Grundsätzen der schroffen Aufklärung schwankte das bayerische Schulwesen und mit ihm auch der erdkundliche Unterricht um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts hin und her. Dann machte sich der Neuhumanismus breit, der seit 1854 das bayerische Gymnasium schrankenlos beherrschte. Äußerlich schnürte er die Erdkunde stark ein; aber die Anteilnahme der Gebildeten an den geographischen Erforschungen, an der Entwickelung von Verkehr, Weltwirtschaft, auch am Reisen zu Erholungs- und Vergnügungszwecken, die Wandelungen in der Methodik, die an Stelle des Gedächtnisses Anschauung, an die der enzyklopädistischen Behandlung die Forderung nach Verständnis für die Erscheinungen der Natur und des mit ihr verknüpften Menschenlebens setzten, brachten den bayerischen philologisch geschulten Gymnasiallehrer von selbst zur Wertschätzung des erdkundlichen Unterrichts, die zuletzt in der neuesten Forderung jener Prüfung vor einem Fachgeographen Ausdruck gefunden hat. Enzensperger schildert zuletzt den erdkundlichen Unterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, und gibt Vorschläge für seine weitere methodische Ausgestaltung. Wahrlich, wer diese liest — und das sollten auch norddeutsche „Fachlehrer der Erdkunde"! — wird auf die bayerischen Vertreter des starren „Klassenlehrertums" keinen Stein werfen!

II. Methodisches.

Alfred Kirchhoff ist am 8. Februar 1907 nach kurzer Krankheit aus einem Leben geschieden, das reich war an Arbeit und an Ernte. Er hat, obwohl er nie zu größeren Reisen seine deutsche Heimat verlassen hat, neben dem großen Reisenden Ferdinand v. Richthofen die wissenschaftliche Länderkunde begründet, ein konstruktiver Geograph, wie dieser ein beobachtender. Reifere Früchte aber hat sein klar urteilendes Denken und Deuten auf keinem Felde des weit sich dehnenden Forschungsgebietes der Erdkunde getragen als auf dem des erdkundlichen Unterrichts. Er wies der geographischen Methodik neue Bahnen, indem er ein neues Geschlecht erdkundlich wohlgeschulter Oberlehrer durch seinen Universitätsunterricht heranzog, indem er zu Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre eine *Methodik des erdkundlichen Unterrichts* beisteuerte, indem er schließlich ein Lehrbuch der Schulgeographie schrieb, das in der Geschichte des erdkundlichen Lehrbuchs einen neuen Abschnitt eröffnete. Davon wird im nächsten Kapitel zu sprechen sein. Hier sei nur darauf hingewiesen, daß wie die anderen Abteilungen von Baumeisters Handbuch, so auch die der Geographie gewidmeten von Kirchhoff und von S. Günther in 2. Auflage erschienen sind. Sie haben sich gegen die erste Auflage in nichts Wesentlichem geändert.

Ein Lebensbild, schön durch Warmherzigkeit und doch Gerechtigkeit, hat W. Ule dem Verblichenen gewidmet; auch andere haben ihn nach Verdienst geschildert, besonders Hermann Wagner.

Eine größere, bedeutsame Methodik des erdkundlichen Unterrichts hat das Jahr 1907 nicht gezeitigt; doch ist an der Methodik gearbeitet worden. Im allgemeinen sie zu fördern suchte Alfred Hettner durch einige *Methodologische Streifzüge*, die er in seiner Geographischen Zeitschrift unternimmt; der Unterrichtsweise der Erdkunde an höheren Schulen im besonderen wendete sich zu Alois Geistbeck in seinem für den Nürnberger Geographentag bestimmten Vortrag über „Einrichtung und Methode des geographischen Unterrichts". Beides Männer von hohem Verdienst um die Erdkunde; ihren Ansichten muß man achtsam lauschen, auch wenn man sie nicht duchweg teilt.

Was ist Gegenstand der Geographie? fragt Hettner. „Wir stimmen alle darin überein, daß es sich um die ganze, aus fester Erdrinde, Wasser, Luft, organischem Leben und Menschheit zusammengesetzte Erdhülle handelt und daß es auf eine scharfe Unterscheidung gegenüber dem Erdinnern nicht ankommt. Die Frage ist nur, wie sich die Geographie als Wissenschaft von der Erdoberfläche zu den Wissenschaften von diesen einzelnen Dingen verhalte." Hettner hat schon früher sich dahin entschieden: „In der Geographie betrachten wir die Dinge in ihrer räumlichen Anordnung, ihrem räumlichen Zusammenhang". Daran hat sich nun eine Kontroverse zwischen ihm und Dr. Schlüter geknüpft, in der wieder stark mit Begriffsbestimmungen gearbeitet ist, so daß manches zu abstrakt anmutet, ähnlich den Erörterungen über Anthropogeographie. Die Einzelheiten der Auseinandersetzung zu verfolgen, liegt kein Anlaß vor; aber die wesentlichsten wenn nicht Ergebnisse, so doch Gedankenreihen sind zur Kenntnis zu nehmen. Schlüter meint in seiner Schrift „Die Ziele der Geographie des Menschen", es gebe drei Wissenschaften, die sich mit der Erdoberfläche beschäftigen und sie unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten: „Nach ihrer Gestalt mit aller ihrer Mannigfaltigkeit tut es die Geographie, und zwar in ausgeprägtester Art als Länderkunde, in einer den Gesetzeswissenschaften näherstehenden Weise als allgemeine Morphologie der Erdoberfläche. Nach den allgemeinen Gesetzen, die bei der Bildung der Erdoberfläche maßgebend sind, tut es die allgemeine physische und die allgemeine Bio-Geographie; nach dem geschichtlichen Werden die Geologie nebst denjenigen historischen Wissenschaften, die der Geographie des Menschen zur Seite stehen". Freilich bekennt Schlüter, daß die größte Bedeutung der Geographie des Menschen aus dieser Systematik sich nicht erkennen lasse, und Hettner betont, dies beruhe darin, daß Schlüter das rein Geistige in der menschlichen Kultur auf seine Weise nicht in die Geographie hineinlasse; das sei ein Mangel. Hettner glaubt dem Übel durch seine Betonung des „Chorologischen" vorzubeugen. Gewiß können auch die Wissenschaften von den einzelnen Dingen auf der Erdoberfläche, also

etwa Botanik, Zoologie, Völkerkunde, Geschichte, nie von dem „Wo“ des Vorkommens absehen: „aber die Auffassung der sachlichen Eigenschaften steht im Vordergrunde; in der Geographie dagegen betrachten wir sie in ihrem räumlichen Zusammenhang“. Wenn nun Schlüter die Folgerung zieht, der Geograph werde sich mithin nicht um das örtliche Vorkommen beispielsweise dieser oder jener Pflanze kümmern, sondern um das räumliche Beisammensein vieler, um das physiognomische Vegetationsbild in seiner Gesamtheit, um die Pflanzengemeinschaften, will wieder Hettner das nicht zugeben: „Das Verhältnis der alpinen und der arktischen Flora, die Endemismen der Inseln, das Verhältnis der Floren des tropischen Amerikas, Afrikas, Asiens würde die Geographie dann nichts angehen“. Bei einer Wissenschaft, wie die Erdkunde ist, die neben den eigenen Beobachtungen die Ergebnisse vieler anderen unter selbständigen, räumlichen Gesichtspunkten zusammenarbeitet, sind Grenzabsteckungen eben ungemein schwierig. Doch wehrt sich Hettner in einem zweiten Aufsatz „Geographie oder Erdwissenschaft“ mit Nachdruck gegen Versuche, die Erdkunde zu einer allumfassenden Kunde von der Erde zu stempeln, will deshalb auch den Namen „Erdkunde“ nicht gern gegen den der „Geographie“ eintauschen, wie ja auch F. v. Richthofen ursprünglich nichts von der durch Kirchhoff bevorzugten Bezeichnung „Erdkunde“ wissen wollte, weil sie zu anmaßend, zu umfassend sei. Geographie ist aber zweifellos zu eng. Deshalb sprach v. Richthofen später ruhig von „Erdkunde“, z. B. in seiner großen Rektoratsrede. Hettner urteilt zusammenfassend so: „Geographie im Sinne einer allgemeinen Erdwissenschaft ist ein Komplex, fast möchte man sagen ein Konglomerat einer Anzahl von Wissenschaften, die mehr oder weniger selbständig sind, und es entsteht die Frage, ob ein genügender Grund zur Vereinigung aller dieser Einzelwissenschaften in einer Gesamtwissenschaft vorhanden sei. Auch die Geographie im Sinne einer chorologischen Wissenschaft hat es mit Erscheinungen aller Naturreiche zu tun und hat infolgedessen mit großen Schwierigkeiten der Stoffbewältigung zu kämpfen; aber sie betrachtet sie doch nur unter ganz bestimmtem Gesichtspunkt, der den anderen Wissenschaften fremd ist, in ganz bestimmter Auswahl des Stoffes. Trotz vielseitiger Berührung mit anderen Wissenschaften hat sie keinen Steit mit ihnen über die Zuständigkeit. Der Wunsch, die Erde in einer Wissenschaft zu behandeln, geht aus dem Gedanken hervor, daß die verschiedenen Naturreiche nicht bloß räumlich nebeneinander liegen, sondern durch Differenzierung aus dem ursprünglich gleichartigen Erdball hervorgegangen sind und ursächlich eng miteinander verknüpft sind, so daß man die Erde als einen großen Mechanismus oder Organismus ansehen kann. Soweit diese ursächlichen Beziehungen der Naturreiche untereinander an den verschiedenen Stellen der Erde verschieden sind, gehören sie in die Geographie hinein, auch wenn wir sie als chorologische Wissenschaft auffassen. Soweit die Naturreiche sich im Laufe der Zeit verändert haben, werden sie von der historischen Geologie

behandelt". Sehe man nun aber von den örtlichen Verschiedenheiten in der Natur und von ihren zeitlichen Veränderungen ab, fasse man also die Naturreiche wirklich als Einheit auf und frage nach der einenden Wissenschaft, die den Zusammenhang darstelle zwischen den vielen Sonderwissenschaften, die die Einzelerscheinungen zu ergründen suchen, so werde man vielleicht zur kosmischen Physik, Astrophysik, Astronomie gelangen, doch nicht zur Erdkunde. Eine solche allgemeine Erdwissenschaft, alles auf Erden umfassend und doch auf die Erdoberfläche sich beschränkend, sei ein Phantom.

Dies kaum bestreitbare Ergebnis möge im besonderen von denen beherzigt werden, die Konzentration um jeden Preis mit Hilfe der Erdkunde betreiben wollen. Diese Wissenschaft steht zwischen vielen, doch nicht über vielen; sie ähnelt in mancher Hinsicht der allumspannenden Philosophie, ist aber keine Philosophie.

„Der Um- und Neubildung der geographischen Wissenschaften", erörtert Geistbeck, „ist die Erdkunde als Lehrgegenstand nicht gefolgt, ja auf keinem Gebiet des höheren Unterrichts wandern wissenschaftliche Forschung und unterrichtliche Vermittelung in so ungleichen Schritten wie auf dem der Geographie". Er sieht jedoch ab von erneuter Behandlung der großen Zahl von Wünschen, die man wegen der Lehrpläne, Einrichtung und Ausstattung des erdkundlichen Unterrichts hege, auch vom Haufenwerk ungeklärter methodischer Fragen, geht dafür aber bis ins einzelne bei zwei Betrachtungsreihen: Die Geographie als Erfahrungswissenschaft im Schulunterricht und die Stellung der Geographie des Menschen in der schulmäßigen Länderkunde. Man sieht, diese Fragen gehen parallel mit den Erörterungen der wissenschaftlichen Erdkunde, ob Geographie konstruktiv oder beobachtend zu betreiben sei und ob sie sich weit auf den Menschen auszudehnen habe oder nicht. Oder mit anderen Worten, wenn auch der erdkundliche Unterricht in weitem Abstande der Forschung folgt, so halten die leitenden Schulgeographen doch gut Fühlung mit ihr.

Was die Geographie als Erfahrungswissenschaft betrifft, kommt Geistbeck zu drei Grundsätzen: Die Geographie ist Naturwissenschaft. Sie ist als Lehrgegenstand so zu betreiben, wie im Bereich der Erfahrungswissenschaften Erkenntnisse gewonnen werden. Für die geographische Ausbildung der Schüler sind planmäßige Geländeübungen erforderlich, die zur Schulung im selbständigen geographischen Beobachten, zur Entwickelung des geographischen Sinnes und zur Förderung des Kartenverständnisses und Kartengebrauches dienen. In der Tat, eins ergibt sich aus dem anderen. Das Ideal wäre, den Schüler in die Mitte der Natur zu stellen, um sie ihm in unmittelbarem Anschauen zu erklären, die grundlegenden Begriffe der Erdkunde wie die Tatsachen der Geländedarstellung, überhaupt der Kartographie ihm vertraut zu machen. Neben der Karte sei Meßleine, Winkelmesser, Thermo- und Barometer wie Kompaß draußen in Gebrauch

zu nehmen. Hauptziel des Unterrichts im Freien sei das Beobachten und Verstehen der einfachen Vorgänge und Gesetze erdkundlicher Erscheinungen und das Vertiefen in deren Beziehungen zum Menschen. Der Hauptwert liege in der anregenden und bildenden Kraft, den dieser Unterricht auf Geist, Verstand, Gemüt und Willen der Jugend übt. Aber freilich: Zeitliche und räumliche Schranken! Geistbeck selbst macht diesen Einwurf, und in der nüchternen Wirklichkeit besonders des großstädtischen Schullebens ist unzweifelhaft die Fülle der Hemmungen und Ablenkungen, die bei tatsächlicher Ausübung dieser theoretisch gewiß ganz herrlichen Ideale so groß, daß der Nutzen solcher Übungen dahinter wirklich stark in den Schatten tritt. Wie in der wissenschaftlich - geographischen Forschung niemand alles selbst geschaut haben kann, was er als Geograph behandeln und mit in Betracht ziehen muß, wie dort die konstruktive Geographie gleichwertig neben die beobachtende tritt, so kann auch Geistbeck für den Unterricht nicht durchgehends alles auf Selbstbeobachtung des Schülers begründen. Die kritische Sichtung des Lernstoffes, der nicht durch eigene Anschauung dem Schüler zu eigen gemacht werden soll, muß der Lehrer besorgen; doch dieser Lernstoff soll nach Geistbeck ebenfalls so anschaulich wie möglich sein: Relief, Anschauungsbild, Karte, Projektionsbild, Gesteins- und Produktensammlung. Das alles sei nötig, wolle man dem Schüler ein deutliches Bild von einer Gegend konstruieren, die er nicht kennt. Über jedes von diesen Anschauungsmitteln gibt Geistbeck eine Reihe beherzigenswerter Urteile und treffliche Gebrauchsanweisungen, die zu sehr ins einzelne sich verlieren, als daß sie hier besprechbar wären.

Zu zweit behandelt er das anthropogeographische Element in der Länderkunde. Er faßt seine Ausführungen in dieser Hinsicht zusammen in dem durchaus zu unterschreibenden Satz: „Im Wesen der Länderkunde liegt die direkte Verknüpfung der physischen Geographie mit der Geographie des Menschen“. Noch immer, bekennt er, hängen einige Utilitarier an der alten „politischen Geographie“, die im Grunde auf einem Einprägen enzyklopädischen Wissensstoffes beruht, während für die, welche mit Kirchhoff die Trennung von physischer und politischer Geographie verwerfen, sich für die Geographie des Menschen drei Gesichtspunkte als maßgebend erweisen: Das wirtschaftliche Verhältnis, nach Bodenanbau, gewerblich-industrieller Abhängigkeit vom Boden und nach den Verkehrstatsachen, dann die aus diesen Beziehungen sich ergebenden Siedelungsverhältnisse, schließlich die politische Entwickelung eines Erdraumes zum Staat. Klar und zwanglos müßten diese Wechselwirkungen im Unterricht zur Geltung kommen. Ausgeschlossen aber bleiben rein historische Exkurse wie rein geologische Formationsbeschreibungen, alle Grenzbeschreibungen und Ausführungen über Oro- und Hydrographie ohne Hinweis auf die Funktionen der Grenzsäume und der Bodennatur, andererseits die bloße Aufzählung der Produkte und Städte ohne deren Verknüpfung mit

den bedingenden Verhältnissen. Diesen Grundsätzen pflichtet man gern bei; doch nicht so uneingeschränkt wie den voraufgehenden Ausführungen. Was soll der stete Hinweis auf die „Funktionen der Grenzsäume und der Bodennatur“ bedeuten? Meldet sich hier ein Stück teleologischer Auffassung, als sei alles nur um des Menschen willen da? Hat die Länderkunde in ihren orographischen und hydrographischen Abschnitten nicht Eigenwerte, an sich wie im Unterricht? Geistbeck spricht den Satz aus: „Der Schwerpunkt der länderkundlichen Betrachtung liegt in den anthropogeographischen Verhältnissen“. Durchaus nicht! Für die Wissenschaft der Erdkunde ist die Wüste ein ebenso anziehender Gegenstand der Forschung wie ein menschenwimmelnder Industriebezirk. In der Schule, wo die Zeit so drängt, wo die peinlichste Stoffauswahl notwendig ist, wird aus Zweckmäßigkeitsgründen natürlich kein Gleichmaß bei den Länderbehandlungen eingehalten werden, wird vielmehr ein mit unserer Heimat in enger Beziehung stehendes Land, etwa England, mehr Stoff zur Betrachtung geben wie die Sahara, aber auch mehr wie China. Das liegt nicht am Schwerpunkt länderkundlicher Betrachtung, sondern an Nützlichkeitsrücksichten im Gebiet der Erziehung. Die Wechselwirkung großer Naturkräfte, die bei Oro- und Hydrographie in Betracht kommen, auch dann, wenn vom Menschen noch nicht gesprochen wird, ist ein Selbstzweck sowohl was das tatsächliche Wissen der Schüler betrifft, wie was deren Schulung in Verknüpfungen von Ursache und Wirkung angeht. Ja, die großen Verhältnisse der Natur sind in ihren Gesetzmäßigkeiten klarer aufzudecken als die ungemein nuancenreichen Tatsachen der Siedelungs-, Wirtschafts- und Staatsverhältnisse, sprechen eine gewiß minder biegsame, aber strenger logische Sprache wie die Anthropogeographie und sind deshalb dem jugendlichen Geist eine bei rechter Behandlung wohlbekömmliche Kost. Wie ungeheuer verschlungen noch die Wege in der Anthropogeographie sind, ist eben auseinandergesetzt. Wieviel ist davon wirklich schon schulreif? In dem schönen Schulbuch von Fischer und Geistbeck ist der Versuch gemacht, die Geographie des Menschen aufs stärkste zu betonen. Er ist anziehend; aber für glatt gelungen dürfte man ihn nicht ausgeben. Jene anthropogeographischen Sätze und Formeln, die in fettem Druck hervorgehoben wie Grundgesetze geographischen Lebens sich ausnehmen, wenn sie inmitten der länderkundlichen Behandlung als Ergebnisse der tatsächlichen Schilderungen auftauchen, sieht man sie genau an, dann findet man sie entweder ein wenig selbstverständlich und des großen Aufwandes von Wichtigkeit nicht wert, mit dem sie aufgestellt sind, oder sie sind in ihrer Allgemeingültigkeit mindestens gewagt und fallen bei irgendeiner Modifikation einer ihrer Voraussetzungen in sich selbst zusammen. In der Anthropogeographie gibt es ungeheuer viel Individuelles und wenig Typisches, weil für uns das Leben des Menschen ungleich reicher an persönlichem Gehalt ist als das jedes Tieres, jeder Pflanze, als das Entstehen und Vergehen der leichten Wolkengebilde oder der schweren Gesteinsmassen. Man

hüte sich doch ja, Schülern den Anschein zu erwecken, als gebe es wirklich schon viel Gesetzmäßiges in der Geographie des Menschen. Geistbeck hat durchaus recht: „Das biologische Prinzip der Naturbetrachtung hat einen glänzenden Sieg über die alte deskriptive Methode davongetragen: Auch das anthropogeographische Prinzip der Länderbetrachtung muß zum Siege geführt werden". Die Überwindung sei eine Frage der methodischen Gestaltungskunst. Auch der wissenschaftlichen Erforschung dieser Teile der Erdkunde, setze man hinzu. Sie hat aber erst begonnen, und erst Einzelheiten lassen sich mit Sicherheit darbieten, aber nicht Gesetze von solcher Durchschlagskraft der Überzeugungsfähigkeit, daß man sagen darf, Anthropogeographie sei der Schwerpunkt der Länderkunde. Vielleicht in diesem oder jenem bestimmten Lande, nicht schlechthin.

Oberlehrer Dr. Schmelzle in Rappoltsweiler spricht ein großes *Wort über Geographie und geographische Lehrbücher* gelassen aus; es dient einer Empfehlung seines eigenen bei Teubner erschienenen „nach neuen methodischen Gesichtspunkten für Schüler höherer Lehranstalten bearbeiteten Buches „Deutschland". Man behandle, fordert er, die Geographie nicht als Fach letzter Güte, das jeder lehren können muß, mache auch nicht vor den Oberklassen mit ihr Halt, wo die Schüler erst Verständnis haben für weitergehende Fragen; dann wird die Schulgeographie ihre Hauptaufgabe, die Erziehung der Jugend nach der Seite des Intellekts, Willens, Gemütes bestimmt lösen. Da wäre also eine Änderung der Ordnung des erdkundlichen Unterrichts, wie sie schon lange von den Geographen gewünscht ist, nicht Schmelzles neue Methode die Erlösung. Doch er fährt fort: Wer die Geographie als Memorialgegenstand ansieht, verkennt ihren Wert. Unsere Aufgabe ist, Männer heranzubilden, die arbeiten können. Dazu genügt nicht Wortwissen. Der junge Mann muß selbständig denken können. Die Schule allein wird diese Aufgabe nicht zu lösen imstande sein. Sie kann der Hausarbeit nicht entbehren; denn diese gerade erzieht zu selbständigem Schaffen. Leitet und führt dabei das Lehrbuch, dann ist die Schwierigkeit gehoben. Aber unsere Lehrbücher tun es nicht. Sie erziehen nicht zum Sehen, Denken, Urteilen, Folgern, kurz zur Arbeit, auch nicht Dennerts in lauter Fragen aufgelöstes Buch, das im Gedankengang zu sehr den alten Büchern folge. Schmelzle bietet dafür also ein neues Buch, das den Stoff in kleine, wohl abgerundete Naturgebiete zerlegt und diese „allseitig" behandelt, „ohne Trennung vom Wirtschaftlichen und Physikalischen", aber eifrig fragend. Ohne Zweifel ist das kleine Buch von Schmelzle recht geschickt abgefaßt. Die Fragen führen zu Antworten, deren Gesamtheit in der Tat jedesmal eine recht angemessene Landschaftskunde ausmacht, und in den einleitenden Abschnitten, die von Deutschlands Lage und Raumgröße handeln und andere allgemeine Überblicke über das Landesganze bringen, wird einem guten Verständnis der Weg gebahnt. Um neue geographische Methodik aber handelt es sich nicht. Schmelzle selbst sieht in seinem Buch doch nur eine Unter-

stützung der Hausarbeit, und sicherlich wird diese, nicht weil die geringe Ausdehnung des erdkundlichen Schulunterrichts Ergänzung verlangt, sondern weil bei kleinem Stundenmaß der Unterricht sich doppelt hüten muß, im Aufgeben und Abhören aufzugehen, gerade so lange nicht eine Hauptsache am Unterrichte sein dürfen, wie er arger Zusammenschnürung ausgesetzt ist. Die Hauptdenkarbeit muß in der Unterrichtsstunde geleistet werden, und nichts verlangt so eine Anschmiegung an alle unvorherzusehenden Wechselfälle des hier und da abspringenden, vorauseilenden oder zäh haften bleibenden Schülerdenkens wie die heuristische Lehrform der Fragen, die aufklären sollen. Ein Buch mit starr aufgezeichnetem Gedankengang kann ihr nicht gerecht werden. Ferner: Wenn ein Schüler, der vielleicht bei der Durchnahme gefehlt oder nicht aufgepaßt hat, etwa die Frage Schmelzles „Welche Mängel haften der Ostsee als Verkehrsstraße an?" nicht recht beantworten kann? Er wird sich gewöhnen, Fragen in der Schwebe zu lassen. Ein böses Ding, nachteilig selbst für die Charakterbildung! Oder er beantwortet sie sich falsch. Wer lenkt dann sein Denken? Schmelzle überschätzt den Leitwert seines Buches. Es verbessert den Schüler nicht. Nun, dazu ist die Unterrichtsstunde da, könnte man einwenden. Dann wäre aber der Lehrer für Durchnahme wie für die Wiederholung Sklave des Buches, dem er ungleich genauer folgen müßte wie einem gewöhnlichen Lehrbuch. Schließlich sei doch auch der Wert klarer Zusammenstellung des Lernstoffes nicht zu gering veranschlagt. Um keinen Preis soll dem Einpauken von Namen und Zahlen das Wort geredet werden; aber in lauter Denkübungen darf sich der erdkundliche Unterricht auch nicht verflüchtigen. Ein festes Gerippe sicheren Könnens muß auch erzielt werden; sonst schwebt alles Denken in der Luft, und so gewiß der Zwang, den ein Fragelehrbuch auf den Schüler ausübt, den Atlas zu benutzen, seiner Anschauung zugute kommt, die bestimmt abgegrenzte Auswahl und Zusammenstellung des Gedächtnisstoffes, die ein Lehrbuch dem Auge bietet, kann die Karte mit ihrer großen Mannigfaltigkeit zerstreuender Angaben nicht darreichen, und Schmelzles Lehrbuch bietet sie auch nicht. Aber alles das sind Bedenken, die auf pädagogischem, nicht auf geographischem Gebiet liegen; denn die neuen methodischen Gesichtspunkte Schmelzles sind auch pädagogische, nicht geographische: Die Zerschlagung des Lehrstoffes in kleine natürliche Landschaften, deren jede nach allen Richtungen hin behandelt wird, ist nichts Neues. Gerade weil es sich um pädagogische Fragen handelt, sei aber Schmelzles Methode durchaus nicht abgelehnt. Dergleichen muß man ausproben, und es läßt sich voraussagen, daß der eine damit brauchbare Ergebnisse erzielen wird, der andere nicht, wie das bei den meisten Unterrichtserfahrungen der Fall ist. Das Lehrbuch selbst ist zum mindesten dem angehenden Lehrer ein höchst brauchbarer Wegweiser für die Durchnahme, sozusagen eine fertig gedruckte Präparation auf Musterstunden. Die darauf verwertete Arbeit des Verfassers war also nicht umsonst, wenn er auch von ihrem Gesamtwert selbst vielleicht zu hoch denken mag.

Man hat sich mehrfach wieder der Frage des Zeichnens im Unterricht zugewendet, die einst so viel Staub beim Kampfe der Fürsprecher und Gegner aufwirbelte, daß man sie dann längere Zeit vorsichtig umging.

An Matzat, den alten Streiter für das Zeichnen, knüpft Kraemer an. Der habe vor allen immer kleine geographische Individualitäten zeichnen lassen und sei stets von der natürlichen, nicht von der politischen Gliederung des Landes ausgegangen. Kraemer beschreibt, wie frei nach Matzat etwa Mittelamerika und Westindien unterrichtlich zu behandeln sei. Erst werden Orientierungspunkte festgelegt: Von Panama aus in 1000 km Entfernung Maracaibo und Jamaika, in 2000 Tehuantepek, das Südende von Florida, das Orinoko-Delta. Nun beginnt das Skizzieren: Kreise mit diesen beiden Radien werden geschlagen; dann werden aus freier Hand einfache gerade Linien, Bergzüge, Senkungen, Flußstücke, Küstenstriche, in der Nähe der Orientierungspunkte eingetragen, und allmählich wird Strich um Strich die Skizze vollendet. Dabei werden die Einzelzüge der Vorlage in recht einfache Bestandteile zerlegt, in gerade Linien, Flach-, s-Bögen, Winkel. Die Skizze muß in 20 Minuten beendet sein. Erst nach vollendeter Skizzierung erfolgt die Durchnahme. Sie erfolgt also auf Grund einer allmählich vor den Augen der Schüler hervorgezauberten Anschauung, die dann aus dem Atlas vervollständigt wird. Das Lehrbuch erleichtert lediglich häusliche Wiederholungen. — Sind im Ernst Skizzenstriche bereits eine „Anschauung" vom Lande? Doch höchstens von der Karte. Die enthält aber keineswegs alles, was zum Verständnis des Landes nötig ist. Zugegeben ist, daß die Kreise gleich eine Vorstellung von den in Betracht kommenden Flächengrößen geben, auch Anhalte zu Entfernungsschätzungen. Ob dazu jedoch das Skizzieren notwendig ist? Mit einem Streifchen Papier, das nach dem Maßstab der Karte 1000 und 2000 km anzeigt, lassen sich diese Größenanschauungen auch am Atlas gewinnen.

Herold erinnert in seiner verständigen Art, die selten etwas eigentlich Neues bringt, aber stets minder Erfahrene klug auf vorhandenes Gutes aufmerksam macht, an den hohen Wert wohl bedachter *Einführung ins Kartenverständnis*. Erst wird das Schulzimmer gezeichnet, noch ohne Rücksicht auf kleinere Abweichungen in den Haupthimmelsrichtungen, doch nach festem Maßstab: Der Lehrer an der Tafel 1 : 10, der Schüler im Heft 1 : 100. Es folgen der Grundriß des Stockwerks, des Schulhauses, Schulgrundstücks mit Hof, Turnhalle und Direktorwohnung, unter Verminderung des Maßstabs auf 1 : 100 (1 : 1000). Darauf geht es an Ausflüge mit Orientierungsübungen an der Hand von Sonne, Kompaß, Punkten, deren Lage bekannt ist, auch mit Entfernungsschätzungen durch Schrittzählen, Abmessen mit der 10 m-Schnur und mit der Uhr, ebenso mit Höhenabschätzungen, zu deren Vorbereitung es empfehlenswert ist, im Schulzimmer und am Schulhaus eine Höhenskala anbringen zu lassen und eifrig zu benutzen. Diese Übungen führen natürlich zu Geländeskizzen, die dann in die Verwertung von Meßtischblättern und in die Er-

kenntnis der verschiedenen Arten von Höhendarstellungen einführen. Das Kartenverständnis würde an dieser Stelle nicht mehr durch Skizzen, sondern durch Modellierarbeiten zu fördern sein. Zugrunde liegt die Vorstellung der Wasserbedeckung eines unebenen Geländes. Die Uferlinien entsprechen den Höhenschichten. Aus Pappe lassen sich an der Hand von Höhenschichtenkarten leicht Reliefs herstellen. Bei Verwendung von zu dicker Pappe entstehen natürlich Überhöhungen und geben die Möglichkeit, auch diesen Begriff zu erklären. — Unzweifelhaft alles vorzüglich, wenn viel Zeit, eine kleine Klasse und ein günstiges Gelände in der Umgebung des Schulorts zur Verfügung steht. Nur werde aus dem Lehren keine Spielerei. Und dann nicht zu früh die Höhenschichtkarten! Trotz aller Baukästen und Ton- oder Sandmodelle, von denen noch zu sprechen sein wird, sind sie für die jungen Schüler nicht annähernd so anschaulich wie Schummerungskarten mit schräger Beleuchtung und verlangen viel Abstraktion. In die Technik der Geländedarstellung wird der Tertianer früh genug eingeweiht.

Dr. Boock vom Berliner Friedrich-Wilhelmsgymnasium legt eine *Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde* vor, die recht beachtenswert ist. Ein Lehrerheft bringt die Erklärungen. „Rücksichten auf die Verteilung der Unterrichtsgegenstände in den Schulen bedingen es oft, daß einen geographischen Lehrauftrag Lehrer erhalten müssen, die nicht eigens für den geographischen Unterricht vorgebildet sind. Nur zu oft werden sie mit ihm in der Unterstufe betraut, die als grundlegende Stufe gerade am meisten Fachleute verlangt. Die Ergebnisse des Unterrichts stehen deshalb nicht in rechtem Verhältnis zur aufgewandten Mühe, zu den praktischen Bedürfnissen des Kulturlebens, zu den Fortschritten der geographischen Wissenschaft. Eine Abhilfe scheint wenigstens bezüglich der Pflege des Orientierungssinnes ein methodisch gestaltetes Skizzenzeichnen zu sein.“ „Leider hat die Schule keine Zwangsmittel, die Schüler bei der Hausarbeit zu eindringlichem Kartenlesen zu veranlassen. Sie besitzen mehr Wortwissen, aber zu wenig Anschauungswissen.“ Und nun der Abschluß dieser nirgends fehlerhaften Ansichten: „Skizzenzeichnen muß die Grundlage für die Aneignung des Anschauungsstoffes der Karte sein. Nur so wird das Auge geschärft, die Hand geübt, ein Sehbild für das Gedächtnis erarbeitet.“ Boock verwirft Gradnetzskizzen wie Umrißskizzen. Jene führen zu Landkarten, diese fordern zu viel Handübung und Sehgeschick; auch fördert die Umrißskizze den Orientierungssinn nicht ausgiebig genug. Es bleibt nur die Freihandskizze, und ihr einfachster Gegenstand, das Flußbild, muß beginnen; es folgt das Gebirge, in einfacher Strichzeichnung der Hauptstreichrichtung. Auch dieser Gedankengang ist zwingend, obschon das Verwerfen der Gradnetzskizze in Bausch und Bogen und ohne jede Einschränkung weit übertrieben ist. Auch sie hat ihren guten Zweck an rechter Stelle. Das nachzuweisen, würde hier zu weit abführen; aber in der Erziehungskunst führen sehr viele Wege nach Rom. Es genügt

hier die Feststellung, daß der von Boock eingeschlagene gut ist. Führt Boock seine guten Grundsätze nun auch gut durch?

Nach Boock verlaufe eine Geographiestunde so: Mit Hilfe von Atlas und Wandkarte wird ein Stromlauf durchgenommen, möglichst indem der Lehrer fragt und die Schüler antworten müssen. Zu zweit zeichnet der Lehrer an die Tafel, was die Schüler durch Selbstfinden erkannt haben in ganz einfachen großzügigen Strichen ohne Einzelheiten, die das sehungeübte Schülerauge verwirren, dem Gedächtnis kein einfaches Sehbild aufgeben und die typischen Punkte an Flußläufen, wo die Siedelungen zu liegen pflegen, nicht scharf genug heraustreten lassen. Zu dritt werden die Städte eingetragen, auch hier unter Mitwirkung des Schülers, der vom Atlas die Namen ablese. Viertens Schülerskizze in der „Zeichenschule" mit Hilfe aller in den ersten drei Lehrgängen benutzten Schlagworte. Zum Schluß Wiederholung des Selbstgefundenen und Selbstgezeichneten an der Hand der Skizze des Schülers; die des Lehrers an der Tafel ist bereits ausgelöscht. Alle Erfordernisse der Pädagogik, Selbstsehen und Selbstmachen, Mitarbeit der ganzen Klasse, sind berücksichtigt; die Psychologie, die einfache Formen zur Augenschärfuug wie zur Einprägung ins Gedächtnis erfordert, ist zu ihrem Recht gekommen. Nun folgt die Hausarbeit, der Entwurf der Flußskizze im Übungsheft zum Zweck einer weiteren Schärfung des Auges für das Typische, einer Pflege der Handfertigkeit, einer Gedächtnisstärkung für den Anschauungsstoff, nicht durch mechanisches Lernen, sondern durch Erneuern des Anschauungsbildes. Und dann die Wiederholung in der Schule: Der Schüler entwirft die Skizze aus dem Gedächtnis an der Wandtafel. Zur Erleichterung des Skizzierens dient jedesmal das „Normalmaß": d. h. für jede Flußskizze mit ihren großen, eindrucksvollen, typischen Zügen hat Boock eine Strecke ausfindig gemacht, deren leicht zu findendes Vielfache oder deren Hälften und Drittel das Normalmaß für die Herstellung des Ganzen wie seiner Teile bildet, so daß von einem durch ihn vorgeschlagenen Ausgangspunkt aus mit Hilfe der Haupthimmelsrichtungen und des Normalmaßes in der Tat die Skizze leicht von Lehrer wie Schüler zu entwerfen ist. Er legt sechs Hefte über das Deutsche Reich vor, drei für die Unter-, drei für die Oberstufe, in denen er seine Skizzen einmal fertig vorführt und ein zweites Mal nur in der Gestalt der einzelnen Orientierungspunkte, zwischen die der Flußlauf einzutragen ist. Es sind zweifellos recht sinnfällige, im Gedächtnis leicht haftende kleine Skizzen von zweckmäßig ausgewählten Flußläufen oder Teilstrecken großer Ströme. Auch gegen die Reihenfolge, in der vom Leichten zum Schweren fortschreitend die Skizzen den Schülern beizubringen sind, wird sich, pflichtet man dem Ganzen bei, nichts einwenden lassen. Darf man aber bedingungslos beipflichten? Schon daß Boock so hohen Wert auf die Ströme legt und legen muß, ganz wie einst Matzat, erweckt einige Einwendungen. In Quelle und Lauf vom Gelände bestimmt, ist die Entwässerung eines Gebietes verständlich nur

aus den gegenwärtigen, oft sogar erst aus früheren Oberflächenformen. Auch der Ausgangspunkt, selbst das Normalmaß, Dinge, auf die Boock seinen ganzen Lehrgang begründet, gehen nicht aus der Natur der Sache hervor, sondern sind nach äußeren Zweckmäßigkeitsgründen gewählt. Boock geht nicht vom Lehrstoff, sondern vom Schüler aus und zielt nicht auf das Verständnis für den Zusammenhang der Erscheinungen auf der Erdoberfläche ab, sondern auf das Erinnerungsvermögen für das Kartenbild. Seine Zeichenschule ist, wenn man sehr begründete Bedenken über die allzu große Stilisierung des Naturbildes zu recht einfachen Linienführungen außer acht läßt, gut, die Art, sie zu benutzen, gewiß recht anwendbar; aber dringend zu warnen ist vor dem Glauben, daß dieser Unterrichtsgang mit Atlas, Lehrerskizze und Zeichenschule der beste sei, um geographisch zu bilden. Er mutet an wie Geographie ohne Erdkunde, zeichnend erworbene Erdkenntnisse ohne Erkenntnis. Er ist ungemein empfehlenswert, wenn er neben anderem wahrhaft erdkundlichen befolgt wird, mag beispielsweise in der Unterstufe vorwalten, nicht in der Mittelstufe oder gar Oberstufe.

Eine Beobachtung drängt sich auf: Geistbeck, Schmelzle, Boock sind einig in dem, was sie vom geographischen Unterricht erwarten, und in dem, was sie an seinem gegenwärtigen Betrieb aussetzen; aber sie weichen weit voneinander ab, wenn sie Hilfsmittel angeben, wie die vorhandenen Schäden zugunsten zu erhoffenden Nutzens geheilt werden müßten: Freiluftunterricht und Anthropogeographie, häusliche Denkarbeit an der Hand eines geeigneten Lehrbuchs, planmäßige Skizzierübungen unter Benutzung einer wohl durchdachten Zeichenschule. Erstaunlich also, wie vielseitig guter Geographieunterricht sein kann; deshalb versteife man sich nicht einseitig auf die eine dieser Lehrweisen. Begreiflich auch, daß angesichts solcher Vielseitigkeit Unkundige immer wieder sich finden, die da meinen, es gebe keine einheitliche Erdkunde; aber die Ansicht ist falsch. Am verwunderlichsten jedoch die Tatsache, daß ein so mannigfaltig zu gestaltender Lehrgegenstand noch immer wieder solchen Unkundigen ausgeliefert wird, die von keiner Seite her ihn fruchtbar gestalten.

Eine Zusammenfassung dieser und anderer Vorschläge über Art und Betrieb des erdkundlichen Unterrichts zu einer einheitlichen Methodik ist im verflossenen Jahr nicht versucht worden; doch mag auf die Neuauflage der *Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule* aufmerksam gemacht werden, die Ernst Hupfer für Lehrer und Seminaristen bearbeitet hat, die jedoch wegen ihrer besonnenen Auffassung auch jungen Oberlehrern manchen für sie brauchbaren Wink geben kann. Es ist ein recht knappes, nicht gerade tiefes Buch, das in nichts bahnbrechend wirken oder neue Gedankenreihen anregen will; aber es ist in seiner ruhigen Klarheit wohltuend, frei von Parteigeist, hält Fühlung mit den neuen Anschauungen der Wissenschaft und verliert sich nicht in Abstraktionen, die dem Lehrer, der vor die Schüler treten soll, selten viel helfen.

III. Lehrbücher.

Vieles ist von Lehrbüchern zu sagen. Altbewährte sind in neuen, wirklich verbesserten Auflagen erschienen, und ganz neue, sogar neuartige sind hinzugetreten. Zu den deutschen gesellen sich recht beachtenswerte ausländische Werke, und zum Schluß ist noch auf einige Erscheinungen einzugehen, die nicht gerade geographische Lehrbücher sind, doch den Unterricht in der Erdkunde stützen wollen.

Von drei bekannten, vielbenutzten Werken ist zuerst zu sprechen von Alfred Kirchhoffs Erdkunde für Schulen, von Daniels Leitfaden für den Unterricht in der Geographie und vom Seydlitz. Ein gutes Lehrbuch soll den Gedächtnisstoff so auswählen und so klar zusammenstellen, daß für den Schüler bei der Hausarbeit ein deutlicherer Wegweiser als der Atlas mit der Reichhaltigkeit seiner Angaben beim Einprägen der Tatsachen zur Hand ist. Wichtiger ist daneben die zweite Aufgabe des Lehrbuchs, die ins Wissensgebiet der Erdkunde fallenden und einzuprägenden Tatsachen zu deuten, damit das Verständnis der Lernenden geweckt werde und damit Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den Naturgegebenheiten wie zwischen Natur und Kultur aufgedeckt werden. Um dies Ziel zu erreichen, hat das Schulbuch die Ansprüche des Lehrstoffes an Vertiefung und die Fähigkeiten des Lernenden in rechtes Verhältnis zu setzen. Unterschiede zwischen den Lehrbüchern beruhen im wesentlichen auf Verschiedenheiten in der Menge des Gedächtnisstoffes und auf dem verschiedenen Maße der Umformung wissenschaftlicher Stoffbehandlung im Sinne eines Herabsteigens zu kindlicher Auffassungsweise; insbesondere gilt das vom Kirchhoff, Daniel und Seydlitz Büchern, die sämtlich dasselbe Schicksal teilen, ihres Begründers beraubt und einer anderen Fürsorge anvertraut zu sein. — Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen* bedeutete von je, was Stoffbehandlung, Durchdringung der Tatsachen mit wissenschaftlichen Gedankenreihen, überhaupt was Wissenschaftlichkeit angeht, das Musterlehrbuch schlechthin. Es führt die erdkundlichen Anschauungen, Begriffe, Gesichtspunkte mit Vorsicht und allmählich ein, damit der Schüler in der Fähigkeit, geographisch zu denken, langsam wachse, wendet die Gedankengruppen, nach denen Länderkunde zu betreiben ist, mit vorsichtiger Auswahl an, damit nicht Überlastung, sondern Klarheit des jugendlichen Kopfes das Endergebnis sei, schränkt vor allem den Tatsachenstoff tunlichst stark ein, um Platz zu schaffen für denkende Verarbeitung der Einzelheiten zu anschaulichem, in seiner Eigenart wohl begründbarem Ganzen. Nur führte das Streben nach Kürze und Schärfe des Ausdrucks zu Stiltifteleien, daß oft die Aufmerksamkeit von der Sache abgelenkt wurde, weil Satzbau und Einzelausdruck zu viel Denkarbeit erforderte. Hier mußte die Bearbeitung der neuen 14. Auflage einsetzen. Es galt eine Umstilisierung, damit die Darstellung so durchsichtig würde, daß ein Schüler gebotenenfalls auch allein

einen Abschnitt durcharbeiten könne; doch sollte diese Stilzerdehnung nicht in eine Verwässerung und Trübung der scharf geschliffenen Gedankenfolgen ausarten, konnte nicht die Unmöglichkeit der Verwertung älterer Auflagen neben der neuen in sich schließen, durfte nichts von Pietätlosigkeit gegen den hochverdienten Verfasser an sich tragen. Nach wie vor will das Buch vor allem den Schüler zu umfassendem, vertieftem Verständnis erdkundlicher Dinge hinleiten. Die Betonung des rein Geographischen, d. h. der wirklichen Verknüpfung beispielsweise des Geschichtlichen mit dem Geologischen, der Kultur mit der Natur, ist gegen frühere Auflagen noch nachdrücklicher geworden, das bloß Geschichtliche und nur Geologische dagegen gekürzt. Inwieweit diese An- und Absichten, die der Neubearbeitung zugrunde liegen, verwirklicht worden sind, kann hier nicht beurteilt werden, da der Berichterstatter dieser Jahresberichte der neue Herausgeber der Kirchhoffschen Lehrbücher selbst ist. Diese Tatsache trübt ihm keineswegs den Blick bei der Beurteilung anderer schulgeographischer Lehrbücher. So freut er sich der sorgfältigen Neuauflagen von Daniels *Leitfaden*, der in einer Ausgabe vorliegt, die von dem verdienten Bremenser Geographen Prof. Wolkenhauer besorgt ist, und in einer für Mädchenschulen gedachten, die Direktor Baltzer und Direktor Leonhardt in zwei Teilen herausgaben, einem für die Unter- und einem für die Oberstufe. Daß beide Ausgaben Kinder eines Vaters sind, sieht man sofort an ihrer großen Ähnlichkeit. Die Darstellung ist streckenweis wörtlich übereinstimmend, und auch das Gesamtgefüge ist das gleiche, insofern nicht wie beim Kirchhoff die natürliche Landschaft die Stoffgliederung beherrscht und nicht durch ständige Verquickung der Betrachtung von geologischen und klimatischen, biologischen und anthropogeographischen Gesichtskreisen die ursächlichen Zusammenhänge aller Erscheinungen nachgewiesen werden. Politisches und Physikalisches im alten Sinne des Wortes sind in diesen alten Büchern, die schon die 256. und 259. Auflage darstellen, sauber getrennt, Geologisches bleibt beiseite, und die klare Ordnung des Stoffes, seine gedächtnismäßige Aneignung ist deutlicher das Ziel als die wissenschaftliche Vertiefung in ihn, als seine verständnisvolle Durchdringung. Es sind einfache, leichte Bücher. Gewiß ist kein Zufall, daß das Eigenste an Wolkenhauers Daniel eine Reihe von Tabellen sind, sämtlich sehr geschickt und durchaus zuverlässig. Hin und wieder wird die Tabellenfreudigkeit freilich ein wenig übertrieben. Die deutschen Städte beispielsweise werden zwei Seiten lang immer unverdrossen neu aufgezählt: Nach der Lage, nach der Größe, solche mit Universitäten, die mit Hochschulen, die mit Residenzen, die Beamtenstädte, die Festungen, die Bischofssitze, die Kunststädte, die Seestädte, die historischen Städte, die Handelsstädte, die Industriestädte, die Seebäder, die Kurorte. Das wird mehr seicht als leicht für den Schüler. In Darstellung und Stoffauswahl scheint der Wolkenhauersche Daniel manchmal weniger glücklich als der für Mädchenschulen. Was soll der Schüler mit Eschwege und Eschweiler, mit Osterode am Harz und Osterode

in Preußen. Der Schülerin wird dergleichen mit Recht erlassen. An etwas äußerlicher Aufzählung von Merkwürdigkeiten, die geographisch lokalisiert sind, ähneln sich beide Ausgaben. Die Mädchen bekommen hinter Hameln den Rattenfänger in Klammern wie hinter Zorndorf 1758 und bei Ahlbeck die Fischräucherei, und die Jungen werden nicht viel anders belehrt: Konitz: Eisenbahnknoten, Liegnitz (Mongolen 1241, Blücher 1813), Bunzlau (Geschirr). Also nicht gerade tiefsinnige Stoffverarbeitung. Nun, ein guter Lehrer wird damit schon Haus halten. Bös ist derlei ja nicht gemeint: aber moderne Länderkunde ist es auch nicht! In Wolkenhauers Daniel findet sich der seltsame Satz: „Im Innern zeigt Asien zwei große Hochländer, die durch einen kurzen Gebirgszug verbunden sind: das größere östliche ist die weite Senke von Hinter- und Zentralasien, die nirgends unter die Tieflandsgrenze herabsinkt.“ Ein Gebirge, das Länder nicht trennt, sondern verbindet, ist sicherlich ebenso merkwürdig, wie eine Senke, die nicht sinkt, besonders wenn sie in Wirklichkeit doch sinkt, stellenweis mehr als 100 m unter den Meeresspiegel, dafür aber gar nicht so einfach als „eine“ Senke aufgefaßt werden kann. Trotz solcher kleinen Verbesserungswürdigkeiten sind diese Leitfäden noch immer als brauchbare Bücher zu bezeichnen, und den wackeren Männern, die so alt gewordene Werke am Leben zu halten wissen, gebührt gewiß Anerkennung. Das gilt in noch höherem Grade von Herrn Prof. Rohrmann in Hannover, der seit Jahren unermüdlich an der ihm anvertrauten Ausgabe D von E. v. Seydlitz' *Geographie* bessert und dem Buch in ungleich höherem Maße ein anderes Gesicht gegeben hat, wie Wolkenhauer, Baltzer und Leonhardt ihren Daniels. Die neue 8. Auflage macht mit Nachdruck die natürliche Landschaft zur Einheit bei der Stoffgruppierung; ja der Gesichtspunkt des Erdoberflächenaufbaus beherrscht in weit ausschließlicherer Weise wie bei Kirchhoff die oft reichlich geologisch verfärbten Darlegungen besonders des Untersekundaner-Abschnitts, und doch war beim alten Seydlitz die Trennung von physikalischer und politischer Geographie einst schärfer als bei Daniel. Es liegt aber ein Stück Tragik darin, daß dies Ergebnis nach jahrelangen Mauserungen, die den Schülern die Benutzung älterer und jüngerer Rohrmann-Seydlitze nebeneinander recht erschwerten, zu einer Zeit erreicht ist, wo Hettner und andere, wie oben gezeigt ist, darüber hinaus sind, die morphologische Gliederung als überall anwendbare geographische Teilung erster Ordnung zu betrachten. Vor 12 Jahren wäre Rohrmanns Seydlitz moderner gewesen als jetzt, und wer mit Bewunderung den zähen Fleiß beobachtet hat, den Rohrmann aufgewendet, um den Seydlitz zum modernen Buch langsam umzumodeln, der wird dem verdienten Herausgeber ungern glauben, was er in der Vorrede sagt, daß nämlich jetzt die Änderungen abgeschlossen seien. Anthropo- und wirtschaftsgeographische Gesichtspunkte werden in erheblich vertiefterem Maße in den Vordergrund zu bringen sein. Vor 20 Jahren erstarkte die Erdkunde an der Geologie. Das waren die Zeiten, als das rege politische Streben und Weben von vor 50 und 60 Jahren

durch dauernde Friedenszeiten abgelöst war zugunsten einer Beteiligung der Geister an naturwissenschaftlichen und technischen Aufgaben, als aus der politischen Geographie eine naturwissenschaftliche werden mußte. Seither hat Naturwissenschaft und Technik eine ungeahnte wirtschaftliche Blüte zur Entfaltung gebracht, und die Geographie betont nunmehr wirtschaftlich-anthropogeographische Forschungen. Rohrmann-Seydlitz wäre im Modernisieren dem Veralten ausgesetzt, bliebe er so, wie er jetzt ist. Das zeigt am deutlichsten der Vergleich mit Fischer-Geistbecks geistvoller *Erdkunde für höhere Schulen*, von der jetzt eine Buchausgabe erschienen ist. Von der Heftausgabe hat der vorjährige Jahresbericht (XI 23) gesprochen. In diesem wahrhaft modernen, gedankenreichen Lehrbuch sind bereits die anthropogeographischen Gesichtspunkte in den Vordorgrund geschoben, freilich der Zeit vorauseilend etwas zu ausschließlich. Die Hefte von Rohrmann und das Buch von Fischer-Geistbeck bieten viele Vergleichungspunkte. Vorzüglich sind beide Werke mit Bildern ausgestattet. Wer da weiß, wie ungemein mühsam die Beschaffung wirklich geographisch lehrreicher Abbildungen ist, der muß große Hochachtung haben vor den bewundernswerten Leistungen, die die Verfasser beider Werke mit bestem Erfolg durchgeführt haben. Und es ist nötig zu betonen, daß diese Bilder Lehrwerte darstellen; denn zu leicht verleitet neuerdings der rauhe Kampf des Wettbewerbs um Absatz die Verlagsbuchhandlungen dazu, aus den Lehrbüchern Bilderbücher zu machen. Noch ist das letzte Wort über die Zweckmäßigkeit von Abbildungen im erdkundlichen Lehrbuch nicht gesprochen. Ob die mannigfaltigen Zerstreuungen der Aufmerksamkeit die Vorzüge der Bildeinfügungen nicht zu so erheblichem Teil einschränken, daß ein Bilderatlas weit den Bildern im Lehrbuch vorzuziehen wäre, das ist noch sehr die Frage. Kirchhoffs Lehrbuch beschränkt sich mit weisem Bedacht auf graphische Schemata und Profile roher Art. Zum mindesten darf die Anpreisung von Bildern nicht dazu führen, in deren Menge und Güte schon an sich einen Vorzug des Lehrbuchs vor anderen zu sehen. Ausgeführt sind die Abbildungen im Fischer-Geistbeck gut und im Seydlitz noch weit besser. Vom Standpunkt der Abbildungstechnik bedeutet der neue Seydlitz ein buchhändlerisches Ereignis. Ferner ähneln sich Rohrmanns Seydlitz und Fischer-Geistbeck in der Zerlegung des Ganzen zu Heften für die Einzelklassen. Diese Aufteilung hat große Mängel: Der Schüler übersieht nie das Ganze des Lehrstoffs, und der Lehrer kann in Fällen, wo die Wiederholungen aus früheren Klassenpensen nötig werden, nie den Besitz früherer Hefte voraussetzen. Sie hat auch einen hohen Vorzug: Die Darstellung vermag sich dem Standpunkt des Schülers klassenweis genau anzuschmiegen. Diesen Vorteil nutzt Fischer-Geistbeck so folgerecht aus, daß auch die Buchausgabe in einem Band nur eine Summe von Einzelheften ist, weil das Ganze sozusagen heftweise erdacht ist. Rohrmanns Seydlitz ist dagegen trotz der Zerschlagung des Werkes in Hefte ein Ganzes. Dort waren die Teile

vor dem Ganzen und stellen Eigenwerte dar, hier sind die Teile eben immer nur Teile eines Ganzen, das vor ihnen da war. Dem Quintaner beispielsweise werden bei Rohrmann genau so sechs Gruppen von Städten der Größe nach vorgeführt wie dem Untersekundaner. Oder mit anderen Worten: Seydlitz D bietet die Nachteile des in Hefte zerschlissenen Lehrbuchs ohne die Vorteile, Fischer-Geistbeck beruht auf diesen Vorteilen und beseitigt durch einheitliche Buchausgabe die Mängel. Rohrmann bietet erheblich mehr Tatsachenstoff als Fischer-Geistbeck, Daniel und Kirchhoff. Für Gymnasien, wo auch Unter- und Obertertia nur eine Wochenstunde für die Erdkunde erübrigen, hat er deshalb seine Ausgabe D in eine neue G verwandelt, die an glänzender Ausstattung und innerem Gefüge D gleicht, nur knapper gehalten ist. Die Kürzungen sind zweckentsprechend. Zwischen allen Seydlitzen sich herauszufinden, ist aber allmählich eine Kunst. Buchhändlerischer Wettbewerb will es dem Lehrer jeder Schulgattung, jeder Klassenstufe recht mundgerecht machen mit der Darbietung eines Lehrbuchs, das ihm die Mühe tunlichst abnimmt, mit Takt und Lehrgeschick den Lehrstoff auszuwählen und zu gliedern. Müßten nicht noch Seydlitze Y und Z für besonders schwache oder besonders begabte Schülergenerationen abgefaßt werden? Wie betreffs der Bildbeigaben sei doch auch bei der Veranstaltung von solchen immer neuen Sonderausgaben der Lehrbücher recht dringend davor gewarnt, daß kleine, auf äußere Bequemlichkeiten abzielende Unterschiede nicht zu hoch bei der Auswahl eines Lehrbuches veranschlagt werden. Innerlich tüchtigen Arbeiten, die durch Geist und Eigenart des Inhalts hervorragen, wird der Lebensraum durch solche den Büchermarkt überschwemmenden Spekulationsausgaben unverdient gekürzt.

Wiederum neu aufgelegt ist M. Geistbecks vortrefflicher *Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie* für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. Das Werk, das bei erstaunlich knappem Umfang eine reiche Fülle von Inhalt in merkwürdig klarer, faßlicher Form bietet, erfreut sich mit Recht einer großen Beliebtheit, die ihrerseits wieder so häufige Neuausgaben ermöglicht, daß der gewissenhafte Verfasser es peinlich auf dem neuesten Stande der Wissenschaft zu halten vermag. Auch die vorliegende 28.—29. Auflage ist wieder verbessert. Bei der Lehre von der Lagerung der Gesteinsschichten ist freilich von der Theorie der Überschiebungsdecken noch abgesehen, und die Alpen werden schlechthin als Faltungsgebirge aufgeführt.

Auch Ules *Lehrbuch der Erdkunde* erweist sich als lebensfähig. Es schildert die Natur der Länder, wie sie sich aus dem Zusammentreten einer Reihe von Einzelerscheinungen ergibt, die ursächlich aufs engste miteinander verknüpft sind, ist also Kirchhoffschen Geistes aber von Danielscher Einfachheit in der Darstellung. Es möchte ein anregendes Lehrbuch für die Schüler sein und zerfällt in zwei Teile, damit die Schilderungsweise nach dem Alter der Lernenden eine etwas andere werden könne; doch enthält jeder Teil das Ganze, damit der Schüler stets etwas Vollständiges

or sich habe, nicht lauter Bruchstücke wie Heftlehrbücher. Einzelne ıbbildungen sind dem Text eingefügt, erscheinen freilich im Vergleich zu lem, was Seydlitz D und G oder Fischer-Geistbeck bieten, recht roh und timmungslos.

Eine *Schulgeographie für sächsische Realschulen* gibt Prof. Ketzer ıeraus, ein in Stoffauswahl und Darstellung verständiges Buch ohne gerade tark ausgeprägte Individualität. Es zerfällt auch in zwei Teile; der zweite ür die Klassen III—I berechnete Band liegt in 4. Auflage vor. Während ɔei Uhle eine Gesamtschilderung geboten wird, aus der je nach Lehrplan ınd Wunsch des Lehrers beliebig Späteres früher und früher Dargestelltes ınterrichtlich später verwendbar ist, schließt sich Ketzer wie Seydlitz D, G und Fischer-Geistbeck einem vorgeschriebenen Lehrgang streng an, ist also im wesentlichen nur an den Schulen brauchbar, für die das Buch gedacht ist. Die Stoffgruppierung erfolgt tunlichst nach morphologischen Grundsätzen; doch ist zu loben, daß die drei norddeutschen Tieflandbuchten aus wirtschaftsgeographischen Gründen zum Mittelgebirge gezogen sind, gegenüber Seydlitz D und G entschieden ein Vorzug. Daß dem Buch ein ausführliches Inhaltsverzeichnis und ein Namenverzeichnis fehlt, ist dagegen ein Nachteil, der in künftigen Ausgaben schwinden sollte!

Auf der untersten Lehrstufe verbieten preußische und andere Lehrpläne die Verwendung eines Lehrbuches. Einige Namen müssen aber aus dem Vielerlei des Atlasses herausgehoben und eingeprägt werden. Sollen sie diktiert werden? Welch Zeitverlust, welche Gefahr für die Rechtschreibung und welche Verleitung zu flüchtiger Handschrift! Ein knapper Abriß von Namen in der Hand des Schülers wird sicherlich mehr Nutzen als Schaden stiften. Einen solchen legt Prof. Ihne vom Neuen Gymnasium zu Darmstadt nun schon in 5. Auflage vor. Nur 16 Seiten Text, zum Teil nur Namen, zum Teil kurze, ganz leichte Darstellungen in einem I. allgemeinen Teil und einem II. länderkundlichen. Die methodische Behandlung des Stoffes ist nur aus jenem zu ersehen, in diesem dagegen muß der Lehrer selbständig die Verknüpfungen der geographischen Vokabeln vornehmen. Ausführlicher ist der *Leitfaden für den geographischen Unterricht in der untersten Klasse höherer Lehranstalten* (Sexta oder 7. Klasse der Mädchenschulen) von Prof. Weighardt in Mannheim; denn dieser möchte die Zöglinge wie Schmelzle an Hausarbeit gewöhnen und stilisiert den Text deshalb großenteils in Fragen um, auf die Schüler und Schülerin sich aus dem Atlas Rat holen sollen. Häusliches Kartenlesen ist also dem Verfasser das Wichtigste im Unterricht auch der Unterklasse. Weighardt hat sein Büchlein zum ausgesprochenen Zweck verfaßt „Anfängern im Lehramt, vielleicht auch manchem älteren Kollegen einen Dienst zu erweisen“. Hier kann nicht die umfangreiche methodische Frage nach dem Nutzwert der Fragelehrbücher erneut aufgerollt werden. Wer an ihn glaubt, dem wird in der Tat Weighardts Arbeit manchen Nutzen bringen. Es genüge hier der Hinweis darauf, daß der Lehrer selbst die Einprägung des Kartenbildes

überwachen muß; denn ein in Fragen gefaßtes Lehrbuch gibt nicht mehr Gewähr dafür, daß ein träger Schüler den Stoff sich aneignet, wie eine in dogmatischer Form, ja weniger; denn es wird das Kind mehr Überwindung kosten, daran zu gehen. Der Lehrer wird aber in seinem Gedankengang mehr durch ein Fragelehrbuch gefesselt als durch ein anderes, und Fesselung des Lehrers ist schädlicher als Vertiefung der Hausarbeit nützlich.

Zu der Gruppe der Neuerscheinungen führt **Pahde-Lindemann**-*Leitfaden* über, ein treffliches Buch, in Einzelheften abgefaßt wie Rohrmann-Seydlitz, aber um so viel moderner, wie Pahdes Erdkunde nach ihrem ganzen Geistesgehalt frischer ist und mehr aus dem Vollen schöpft denn der alte Seydlitz. Nur war dies große Werk von Pahde zu stoffreich, weniger an rein Tatsächlichem als an Gedankengehalt. Lindemann streicht in dem Leitfaden, den er in Zusammenhang mit Pahde nach dessen Werk arbeitet, den Inhalt auf rund die Hälfte zusammen, und noch immer ließe sich manch Name entbehren. Wozu Kap Delgado, der Mlagarasi, selbst Bukoba, und was soll eine Anspielung wie „das ehemals berüchtigte" Nertschinsk? Bisher sind die Hefte 1, 2, 3 und 6 erschienen. Knappheit und Zuverlässigkeit sind die Vorzüge des Leitfadens; doch möge sich der Verfasser vor der bei kurzer Stilisierung immer naheliegenden Gefahr hüten, bei an sich richtigen Gedanken eine irrtümliche Ausdeutungsmöglichkeit zuzulassen. Von Tsingtau heißt es: „Die Luft ist ziemlich trocken, die Hitze also erträglich." Im Sommer reicht bis dorthin aber noch der Südostmonsum vom Meer her und hat beispielsweise vom 15. Juli bis 23. Sept. 1903 623 mm Niederschlag gebracht. Das sind Verhältnisse, die zu diesem Satz Lindemanns, der für Ägypten stets zutrifft, nicht passen. Sobald der Monsun nachläßt, paßt die Darstellung, und er läßt gar oft auf sich warten. Im ganzen Jahr vom 1. Okt. 1899 bis zum 30. Sept. 1900 gab es nur 15 mm Niederschlag mehr als in den zwei Sommermonaten 1903 und in der gleichen Jahresfrist 1898—1899 sogar die freilich ausnahmsweise geringe Zahl von nur 334 mm. Doch diese Launen des an sich sommerlich feuchten Monsumklimas liest man aus Lindemanns Satz nicht heraus. Dies nur als Beispiel für die zu Mißverständnissen Anlaß gebende Stilisierung!

Wahrhaft neuartig ist der neue Pahde-Lindemann nicht; wohl aber ist das neben **Schmelzles** *Deutschland*, das schon oben besprochen wurde und im Grunde auch nicht so neuartig ist, wie der Verfasser selbst glaubt, die *Nationale Erdkunde* des Straßburger Rektors **E. Hauptmann**. Das ist ein Prachtbuch, das man nicht mit dem Kopf, sondern mit dem Herzen genießen sollte, und was das Neuartigste vielleicht an ihm ist, das ist der weit verbreitete Beifall, den es gefunden hat, obwohl es doch alles Herkommen fröhlich über den Haufen wirft. Weit verbreiteter Beifall bei einem methodisch neu gearteten Lehrbuch der Erdkunde ist unzweifelhaft etwas Wunderbares. „Der Unterricht kommt dem Ideale am nächsten, der am meisten zur Entwickelung der Kindespersönlichkeit beiträgt", meint Hauptmann, und nicht nur er. Im Volksschulunterricht,

ıhrt er fort, ist die Geographie eines der wenigen Fächer, „in dem die ersönlichkeit des Lehrers sowohl als die des Kindes fast ganz ausgeschaltet t". Kopfwissen werde gegeben oder zur Erzwingung der Aufmerksameit ab und zu eine Rarität, die dem Sensationsbedürfnis des Kindes entegenkommt. „Gefühle bilden das Fundament der Persönlichkeit; jenes ensationsbedürfnis hat jedoch mit Persönlichkeit sehr wenig zu tun. Velcher Art können aber diese Gefühle sein? Es gibt nur ein solches Zenrum, auf das der Geographieunterricht rechnen kann: Das nationale efühl des Kindes. Gelingt es, ein Stoffgebiet für den Geographieunterricht ausfindig zu machen, das an das nationale Gefühl in Lehrer und Kind ich wendet, so würde jene Persönlichkeitsentwickelung, die heute den Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht zu so schönen und fruchtbaren Unterrichtsstunden gestaltet, auch den Geographieunterricht beeelen und veredeln." Woher diesen Stoff nehmen? Hauptmann sagt kurz ınd bündig: Aus Deutschlands Weltwirtschaft. „Bittere Not hat uns in lie Weltwirtschaft hineingetrieben, nicht politischer Ehrgeiz, und wir ıängen alle von ihr ab." Wenn dem so ist, sei es mehr als leichtfertig, lem einzelnen im Volk über die Bedingungen des Ganzen im Unklaren zu lassen. Die Schule müsse das Hineinwachsen aller Volksgenossen in weltwirtschaftliche Fragen zu fördern suchen. „Von zwei Richtungen fließen die treibenden Kräfte, die auf schärfere Herausbildung unserer nationalen Eigenart im Unterricht hinarbeiten, aus einem materiellen Zentrum, dem Kampf um bessere Lebenshaltung, und aus einem ideellen Zentrum, dem Streben nach Verinnerlichung, die hier genauer Ausprägung der nationalen Art heißt". Also was der deutsche Auslandskaufmann, das deutsche Kapital im Ausland, deutscher Seeverkehr und deutsche Staatsmacht, die alles dies schützt und stützt, bedeute — das ist für Hauptmann Inbegriff nationaler Erdkunde, das erregt im Schüler Stolz und Freude, Bescheidenheit und Abhängigkeitsgefühl, das greift ins Empfindungsleben und in Verstandeserwägungen hinein: „Das Kind soll die Abhängigkeit aller von diesen Faktoren kennen lernen, soll sich hineinfühlen lernen in die Gemeinschaft derer, auf denen die Zukunft der Nation beruht; es muß über die Schranken des Berufs hinaus sehen lernen ins gewaltige Getriebe des großen Ganzen, dem es einmal mit inniger Freude und frohem Stolze angehören soll." „Wann, o wann wird es bei uns so weit sein, daß das Interesse für die politische und wirtschaftliche Lage des Landes dem eigenen kleinen Vorteil im täglichen Leben vorgeht?" Man muß dies Buch mit dem Herzen lesen! „Wo bleibt bei dem vorgeschlagenen Verfahren die eigentliche Geographie: Namen von Gebirgen, Flüssen, Städten, Grenzen, Inseln, Seen?" Ei, sagt Hauptmann, „die Weltereignisse tun uns sehr selten den Gefallen, sich gerade an den Orten abzuspielen, die wir im geographischen Unterrichte merken ließen." Die Auswahl dessen, was an tatsächlichem Stoffe zu lernen ist, soll sich umgekehrt eben nach den Weltinteressen Deutschlands richten: „Das Geographische ist an eine andere Stelle gerückt; statt

der führenden Stellung hat es eine dienende übernommen". „Wir behandeln jedes Land, jeden Erdteil als selbständiges Ganzes, als hätte da die Heimat nichts mehr zu suchen. Dadurch geraten wir ins Fahrwasser des gelehrten Unterrichts. Für unser Volksschulkind genügt es, wenn es das fremde Land nur als Ausstrahlungsfeld der Tätigkeiten in der Heimat kennen lernt." An dieser Stelle seiner Einleitung also beschränkt Hauptmann seine neugeartete Methodik auf die Volksschule: aus dem Titel ist das nicht erkennbar. Auch betont er, daß seine Stoffdarbietungen selbst höheren Schulen dienen möchten. Aus diesen Gründen ist davon abgesehen, sein fesselndes Buch im Abschnitt über Methodik zu behandeln, wo es neben Geistbeck, Schmelzle und Boock ein neues Beispiel dafür angegeben hätte, wie weit verbreitet die Ansicht ist, das Erdkundeunterricht Großes würde leisten können, tatsächlich aber recht wenig leistet, ein neues Beispiel auch dafür, wie weit pädagogische Heilmethoden auseinander streben, wenn ein Unterrichtsgegenstand kränkelt. Als geographische Methodik angesehen, würde an Hauptmanns reizendem Werk gar zu nörgeln gewesen sein. Wie — ist das nicht eine topographische Nationalökonomie statt einer nationalen Geographie? Wie — sind alle jene Namen, von denen Hauptmann so geringschätzig spricht, nicht längst als bloßer Vokabelschatz der geographischen Grammatik gekennzeichnet? Und wo bleibt, wenn lediglich heimisches Können und Bedürfen mit ausländischem Verlangen und Darreichen verknüpft wird, der Nachweis der Naturgebundenheit der Kulturen? Die Fähigkeit, die Landschaft verständnisvoll anzuschauen? Die Möglichkeit, konzentrierend die Naturwissenschaften zu einem Knoten zusammenzuschürzen: Meteorologie und Geologie, Biologie und sogar die Geschichte? Ist diese Hauptmannsche Methodik nicht eine groteske Einseitigkeit? Und dazu nicht einmal neu, da doch schon Fritzsche und Itschner, auch Gruber auf Wirtschaftsgeographie hingewiesen und die alten Lehrgänge zum Teil mit giftigem Hohn über den Haufen geworfen haben? Nun, ob Hauptmanns Methodik so, wie er meint, die allein herrschende in der Volksschule werden soll, das mögen die Fachmänner der Volksschule unter sich abmachen. An dieser Stelle kann wie vom Universitätsbetrieb der Erdkunde auch von dem an der Volksschule nur das zur Sprache kommen, was an Gedankengehalt auch für höhere Schulen lehrreich ist. Und ganz ungemein lehrreich ist Hauptmanns Buch für diese, soweit es eine Ergänzung zu den üblichen Lehrbüchern darstellt. Wie Geistbeck, Schmelzle, Boock, wie jeder tief in eine besondere Unterrichtslehre eintauchende, sich ganz in sie einlebende, in sie sich verliebende Lehrer ihren Allgemeinwert, ihre Allgemeingültigkeit überschätzt, so mag das auch Hauptmann tun. Stoffauswahl und Stoffdarstellung, wie er sie in seiner „nationalen Erdkunde" darbietet, sind jedenfalls glänzend, weil inneres nationales Feuer darin glüht. Das sind nicht Itschners Geistreicheleien und Kunstreitereien, nicht Fischer-Geistbecks lehrhafte Anthropogeographieregeln, nicht Grubers durchaus richtige und stets interessierende

aber doch auch durchweg kühl lassende Angaben, es ist das pulsierende Leben der Weltwirtschaft selbst, wo Namen und Zahlen wie beseelte Kräfte mit- und gegeneinander ringen, das ist vor allem eine jubelnde Freude über des eigenen Staates Kraft und Größe, ein Stück geographischer Treitschke für Schüler. Hauptmanns Buch ist ein glänzendes Beispiel, was in der Erdkunde für Kräfte schlummern, auch wenn man die Geologie einmal zu Haus läßt, und das ist um so willkommener zu einer Zeit, wo die Ansprüche mancher Geologen gerade in der Schule den Geographen am liebsten den Boden abgrüben, da Geographie doch nur verwässerte Geologie sei. Sicher wollen wir alle uns vor Überschätzung von Hauptmanns Buch hüten. Es ist keine meteorgleiche Einzelerscheinung, sondern ist, dem Verfasser vielleicht gar nicht voll bewußt, auf jenem Boden erwachsen, der die oben gekennzeichneten Kämpfe um die Anthropogeographie begünstigt, der uns zwingt, den modernisierten Seydlitz D als schon wieder veraltet zu bezeichnen. Das alles ändert aber ebensowenig wie die Tatsache, daß Hauptmann die Erdkunde gar zu sehr zum Mittel zum Zweck macht, nichts an der ebenso feststehenden Tatsache, daß sein Buch wie ein reinigender Sturm Vorurteile hinwegfegt und dem begeisterungsfähigen Lehrer jeder Schulgattung Wege zeigt, im erdkundlichen Unterricht Begeisterung zu erwecken. Diese Eigenheit des Werkes ist wesentlicher als mancherlei kleine Versehen (die Lofoten), mißbräuchliche Ausdrucksweisen (norwegische Alpen) und der Umstand, daß das Buch, weil es auf so leicht fließendem Grund erbaut ist wie die ständig wechselnden Handelsbewegungen und Kapitalsbeteiligungen, in seinem gesamten Gefüge einer ständigen Erneuerung von innen heraus bedürfen wird.

Lediglich als auch seminaristischen Kreisen entsprungen und für Volksschullehrer gedacht möge hier noch kurz das *Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten* von Ernst Hupfer erwähnt werden, das ganz auf der verständigen Methodik des Verfassers beruhend, ein stilles, ruhiges, zweckmäßiges Lehrbuch darstellt, das in drei Heften Deutschland, die außerdeutschen Länder Europas, die fremden Erdteile behandelt, unter Zugrundelegung der natürlichen Landschaft, doch mit Betonung wirtschaftlicher Tatsachen. Es ist bereits in 2. Auflage erschienen, der eine freundliche Aufnahme zu gönnen ist. Fast nichts läßt sich hier vom 7. Bändchen *Geographie* aus der Sammlung Buurmanns *Kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen Examen* sagen. Es hat nach sieben Jahren eine zweite Auflage erhalten können, muß also wohl in zuständigen Kreisen als brauchbar empfunden sein. Es gibt ein Gerippe, übermittelt Kenntnisse. Ob aus ihnen Erkenntnis und wirkliche erdkundliche Bildung werde, das muß Sache des Einpaukers sein. Etwa das gleiche möchte man von Hermann Schultzes Wiederholungsbuch in Fragen und Antworten urteilen. *Geographische Repetitionen insonderheit im Anschluß an Daniels und Kirchhoffs geographische Lehrbücher* sollen durch das

immerhin nicht kleine Buch gefördert werden und werden es anscheinend, da schon die 3. Auflage in nicht langer Zeit erschienen ist. Da H. Schultze bei der Durchsicht des Daniel wie des Kirchhoff beteiligt ist, kennt er beide Lehrbücher aufs genaueste und beherrscht den Stoff gründlich. Für solche, die etwa mit der Hilfe des Kirchhoff sich auf eine Prüfung vorbereiten wollen, die Mittelschullehrerprüfung bestehen oder eine niedere Stufe der Oberlehrerprüfung sich erwerben möchten, ist Schultzes Buch ein zuverlässiger Wegweiser bei der Selbstprüfung über die Schlagfertigkeit eigener Kenntnisse. Kirchhoff enthält keine Fragestellungen. Wer wirklich der Überzeugung sein sollte, ein Fragelehrbuch sei pädagogisch ratsamer als ein schlechthin die Dinge bei ihrem rechten Namen nennendes, der wird in Schultzes Buch zwar keinen in Fragen umstilisierten Kirchhoff finden, aber einen tüchtigen Ersatz für solch Buch.

Gewissenhafte Berichterstattung darf sich nicht einer Beobachtung der Lehrbucherscheinungen jenseits der reichsdeutschen Grenzpfähle verschließen, obwohl wegen abweichender Lehrpläne und abweichender Gesichtspunkte bei der Auswahl des Lehrstoffes die Ausland-Schulgeographien kaum Verwendung in deutschen Schulen finden können; aber es handelt sich oft um methodisch bemerkenswerte Werke. Insbesondere bringt Österreich auf dem Gesamtgebiet geographischer Lehrbehelfe viel Gutes, Nachahmenswertes hervor. Unter den Lehrbüchern für Schulzwecke ragt das *Lernbuch der Erdkunde* von Becker und Mayer hervor und zu ihm und den anerkannten Werken von Richter, Heiderich, Heer-Weingartner ist nun noch ein Buch des bekannten österreichischen Schulgeographen Imendörffer gekommen und ein Lehrbuch der Erdkunde des nicht minder bekannten Prof. Rusch. Alle diese Werke haben etwas Einfaches, Ungekünsteltes, Gefälliges an sich, sind mäßig in ihren Ansprüchen an die Schüler und doch von wissenschaftlichem Geist getragen, erinnern am meisten etwa an Ules Buch. Becker legt Wert darauf, sein Werk ein Lernbuch zu nennen; es sei für die Schüler da, nicht zuerst für den Unterrichtenden als Lehrbuch, hat er früher auseinandergesetzt. Deshalb soll es angenehm zu lesen sein, ist wie ein Lesebuch stilisiert, dadurch freilich etwas breit. Der zweite Teil, der Grundbegriffe umfaßt, von der Länderkunde Asien, Afrika, Süd- und Westeuropa, ist schon in 2. Auflage erschienen, und es ist kennzeichnend, daß sie gekürzt ist. Die 1. Ausgabe ist also den Verfassern selbst zu breit geworden. Der Teil, der Österreich-Ungarn enthält, könnte sicher auch Kürzungen vertragen, besonders in den Abschnitten, die gar zu weit von der Erdkunde abschweifen. Volle zehn Paragraphen sind Verfassungs- und Verwaltungsangelegenheiten gewidmet. Hat es Zweck, alle Regimenter zu nennen? Vor allem, ist der geographische Unterricht dafür zuständig? Die Sprachform weicht stellenweis erheblich von der bei uns geltenden ab: „Der Kalk verleiht der Landschaft durch schluchtartige Täler, Wandbildung und die parapluiförmigen, harzreichen Schwarzföhre (so!) ein anderes Gepräge“. — Imendörffers

Lehrbuch für Mädchenlyzeen und verwandte Lehranstalten tritt bescheidener auf. Es ist viel knapper. Von seinen drei Heften gibt das erste den ganzen Lehrstoff in einem ersten Überblick; das zweite ist Österreich-Ungarn gewidmet, das dritte den außerösterreichischen Ländern Europas. In der Gliederung des Stoffes tritt wie bei Becker die natürliche Landschaft klar hervor, ohne daß doch die Belehrung über politische Gebilde zu kurz käme. Der Druck ist zwar klar, aber doch auf weite Strecken hin zu klein. Das Buch hat schon die 2. Auflage erlebt, darf also als eingebürgert gelten. — Ruschs *Lehrbuch der Erdkunde für Mädchenlyzeen* ist wieder umfangreicher, enthält auch Abbildungen; den Büchern von Becker und Imendörffer fehlen sie. Der letzt erschienene 4. Teil umfaßt Österreich-Ungarn und die allgemeine Erdkunde.

Nicht vergleichbar an Wert mit diesen Büchern ist die *Geographie für schweizerische Sekundar-, Real- und Bezirksschulen* von Edwin v. Tobel. Sie will auch nur eine „schematische Zusammenfassung" sein und ist für die Lehrenden bestimmt, welche mit Arbeit überlastet sind und ein Nachschlagebuch haben möchten, das nicht über den Stoff selbst aufklärt, sondern nur Ansatzpunkte für die zu befolgenden Gedankenreihen bietet. Ordnung, Klarheit, Gliederung ist nach E. v. Tobel für den Schüler wichtiger als Generalschilderungen. „Bieten wir dem Schüler geordnete Einzelheiten: Die Kenntnis derselben mag ihn vor oberflächlichen Urteilen bewahren und auch vor Phrasenmacherei." „Diese methodische Ansicht entspricht freilich nicht den Anschauungen, wie sie im Fach der Geographie seit Jahren durch die Mehrzahl der Lehrbücher propagiert werden." In der Tat durchaus nicht! Aber man kann ja das eine tun und das andere nicht lassen. Die Schematisierung geht bei v. Tobel stellenweis nur ein bißchen weit und ist an anderen Orten nicht immer sonderlich lehrreich, beispielsweise nicht, wenn unter dem Abschnitt „Klima" bei V. die Überschrift „Einfluß des Klimas auf Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt" lautet, aber kein Wort Text dabei steht. Auch ist nicht alles richtig. Im Deutschen Reich gibts durchaus nicht „Minister", deren „Präsident" der Reichskanzler wäre.

Eine ganze Reihe von Lehrbüchern möchte den erdkundlichen Unterricht nach irgendeiner Seite hin ergänzen. So verlangt die Heimatskunde eine etwas ausführlichere Schilderung als die üblichen Schulbücher der Geographie ihr zuteil werden lassen können. Eine ganze Sammlung von solchen Landeskunden, die zunächst die Schulgeographie von Seydlitz ergänzen sollen, bietet Hirts Verlag. Keiner unserer Jahresberichte ist in letzter Zeit vorübergegangen, ohne daß diese Bücher zu erwähnen gewesen wären, öfters mit warmem Lob, manchmal auch mit Bedauern. Die sechs Hefte, die diesmal vorliegen, teils in dritter, vierter, fünfter oder gar sechster Auflage, geben weder zu Tadel noch zu besonderem Lob Anlaß. Keines löst die Aufgabe einer in sich geschlossenen Landeskunde, das zu schildernde Gebiet wie eine einheitliche Persönlichkeit zu erfassen. Vor lauter

Eigenschaften sieht man die Eigenart nicht: Boden und Klima, Pflanze und Tier, Untertan und Herrscher werden mit Worten, Bildern und Tabellen gekennzeichnet, lauter Einzelheiten; aber keine Zusammenballung zur Einheit. Aber dieser Ehrgeiz, methodisch unanfechtbare Landeskunden darzustellen, liegt den Büchern auch ganz fern. Sie wollen lehrreich sein, zugleich Schülern wie einem breiteren Leserkreis alles Mögliche beibringen, was innerhalb gewisser Landesgrenzen örtlich sich beisammen findet. Dazu genügt Sammeleifer und treue Benutzung guter Quellen: Gestaltungskraft und Darstellungsgabe erscheint minder erforderlich. So entstehen etwas langweilige, aber zuverlässige Führer durch die Sehens-, Merk- und Wissenswürdigkeiten, bequeme Stoffanhäufungen, mit deren Hilfe dann ein Lehrer oder sonst ein geschickter weiterer Benutzer die packende Charakteristik erst entwerfen möge. Von dieser Art sind die im angeführten Sinne guten Landeskunden des Königreichs Württemberg und der Hohenzollernschen Lande von Kapff, des Reichslandes Elsaß-Lothringen von Rudolph, der Provinz Hessen-Nassau von Gild, der Provinz Westfalen und der Fürstentümer Lippe, Schaumburg-Lippe und Waldeck von Wormstall, von Ost- und Westpreußen von Lullies, der freien und Hansestadt Hamburg und ihres Gebietes von Dilling. Sämtlich enthalten sie gute Bilder.

Eine *Künstlerische Heimatkunde von Hamburg und Umgebung* bietet Dr. Maack zunächst in einer Beilage z. Jahresbericht der Realschule in St. Georg, dann nochmals als selbständig erschienenes Heft. Kunstgenuß in der Heimat suchen und finden, nicht die eingekapselte Museumskunst, sondern die schöner Durch- und Umblicke an Straßen und Plätzen, hübscher Anblicke von Häusern und Denkmälern, reizvoller Einblicke in Parks und Gärten, dazu soll man die Jugend anhalten. Das stärkt das Gefühl fürs Gute, auch die Liebe zur Heimat. Geographisch ist die Arbeit Maacks nicht, obwohl gerade in Hamburg von allen Ecken und Enden her Gedankenreihen zusammenströmen, die auf die Verquickung örtlich bedingter Besonderheiten mit ästhetisch schönen Wirkungen hinzielen. Was der Schrift an solcher Vertiefung abgeht, gewinnt sie aber durch Einfachheit, und geistreich zu sein, war vielleicht bei dem Zweck, die Hamburger Jugend auf einfache Tatsachen aufmerksam zu machen, gar nicht empfehlenswert.

Von der bildenden Kunst zur Poesie! „Auf dem Musenroß hinaus in die Welt!“ ruft Prof. Schaefer, von dessen *Pegasusritt* durch Rußland vor einem Jahr an dieser Stelle die Rede war (S. 15). Jetzt wird ein Heft über *Spanien und Portugal* vorgelegt, Lieder von deutschen und nichtdeutschen Dichtern, die sich mit Land und Volk beschäftigen oder mit Ereignissen, die auf der iberischen Halbinsel sich abgespielt haben. Die Gedichte sollen nicht im Unterricht verwertet werden, aber für ihn, sollen den Lehrer also in eine gewisse erhöhte Stimmung bringen oder doch einige stimmungsvolle Einzelheiten ihm darreichen. Bei Björnson streiten in einem

Drama „Geographie und Liebe“; sicherlich sind in eben so hohem Maß Geographie und Poesie Früchte verschiedener Bäume im Garten des Geisteslebens: Das poetisch Wertvolle in Schaefers Büchlein ist geographisch wertlos, das geographisch Verwertbare dichterisch minderwertig! Wie der Maler in einer Landschaft das Besondere, Stimmunghafte, der Geograph aber das Typische, Wiederkehrende sucht, so wird auch der Dichter, vor allem der Lyriker andere Ausgangs- und Zielpunkte, andere Wege bei Landschaftsschilderungen finden wie der Geograph. Leider ist hier nicht Raum und Möglichkeit, in einer Art von erdkundlichem Laokoon die Grenzen zwischen der Geographie und der bildenden wie der redenden Kunst zu ziehen, obschon das auch nötig wäre, um die *Auswahl erdkundlicher Charakterbilder* zu kennzeichnen, die Gottfried Lennarz als 2. Band in Aschendorffs Sammlung auserlesener Darstellungen aus Kunst und Wissenschaft ziemlich treu nach dem Muster herausgegeben hat, das die Sammlung von erdkundlichen Aufsätzen geboten hat, die der Berichterstatter vor drei Jahren bei Teubner unter dem Titel „Zur Erdkunde“ erscheinen ließ. Lennarz folgt in seinem Vorwort ganz dem Gedankengang in jenes Buches Vorbemerkung; doch weicht er insofern ab, als er auch Darstellungen aufnimmt, die „künstlerische Natur-Auffassung und -Betrachtung“ zu Wort kommen lassen. Er beruft sich dabei auf Ratzel, wie Schaefer auf Buchholz. Unzweifelhaft kann, ja soll der Geograph, wie Ratzel das nicht nur empfohlen, sondern selbst in bewundernswertem Maße befolgt hat, von der dichterischen Weise, Landschaften zu schauen und zu schildern, Kenntnis nehmen; aber er kann sie nicht so einfach mit Haut und Haaren übernehmen. Ein tüchtiger Meister der Geographie wird sich von künstlerischer Naturschilderung aufs tiefste anregen lassen, und seine eigenen Schilderungen werden umgekehrt wie Dichtungen klingen können: Man denke an A. v. Humboldts Schilderungen in den Ansichten der Natur, an Nansens Beschreibungen vom Eiskampf im Polarmeer. Aber für den einfacheren Geist halte man doch ja die Landschaftsschwärmerei und Stimmungsschwelgerei, die Sensation und Rührung aus der Geographie fern. Gerade für Schulzwecke heißt es Vorsicht! Schaefer wie Lennarz werden Gutes stiften können vornehmlich bei solchen, denen das, was sie an Kunst bieten, als solche bewußt ist, aber die, denen es nicht bekannt ist, verleiten sie dazu, Dinge für Geographie zu nehmen, die keine sind. Auch der Berichterstatter hat einst erwogen, Stellen aus Goethe, Allmers, Frenssen in sein Buch „Zur Erdkunde“ aufzunehmen. Er hat es unterlassen. Weshalb die Abschnitte aus Baumgartner und Fontane besonders unglücklich gewählt sind, davon später. Im ganzen ist ja der Zweck von Lennarz' Büchlein gut, und er ist im wesentlichen auch erreicht.

Zu gutem Abschluß dieses Abschnittes, in dem so mancherlei von Geologie und von Wirtschaftsgeographie aus dem Inhalt erdkundlicher Schulbücher zu sprechen war, ein rein geologisches und ein ganz verkehrsgeographisches Lehrbuch! Jenes hat den bekannten sächsischen Schul-

geographen Paul Wagner, dieses den Crefelder Prof. Schmitz-Mancy zum Verfasser. „Ein Leitfaden zur Ergänzung geographischer Lehrbücher für den Schul- und Selbstunterricht" sollen die *Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart* laut Titel sein, ein Buch, das den Schülern einen Einblick in das großartige Getriebe des Weltverkehrs, ein Urteil über die Bedeutung der verschiedenen Verkehrswege und die unterschiedliche Art der Personen- und Warenbeförderung ermöglichen soll. Vor- und Nachteile, Rücksicht auf Zeit und Kosten, technische Besonderheiten werden behandelt, alles in sachlicher, klarer Form, doch ohne die starke Inanspruchnahme von Gemüt wie bei Hauptmann. Gut ausgeführte und zweckmäßig ausgewählte Abbildungen unterstützen die knappe Schilderung und die tabellarischen Übersichten, kurz es handelt sich um ein recht brauchbares, für den Lehrer sogar höchst notwendiges Buch. Es entspricht dem Zeitbedürfnis, der Richtung des erdkundlichen Unterrichts auf Wirtschaftgeographisches. Mit noch größerem Recht ist gerade dem Geographen Wagners *Lehrbuch der Geologie und Mineralogie* zu empfehlen. Die eine Ausgabe ist für Realschulen und Seminare, die zweite, größere für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt. Hier ist nicht die Stelle, wo über die Verwertbarkeit beider Ausgaben im mineralogisch-geologischen Unterricht zu Gericht gesessen werden kann. Im erdkundlichen Unterricht selbst kann keine von beiden verwertet werden. Wohl aber kann nicht nur, sondern soll der Lehrer für Erdkunde die Kenntnisse der Geologie, die die größere Ausgabe vermittelt, selbst für seinen Unterricht gegenwärtig haben und Schülern der oberen Klassen, wenn der Gegenstand es verlangt, mitzuteilen fähig sein. Wagners Bücher drängen die Krystallographie zurück, heben dafür mit den Dingen an, die der Geograph benötigt wie das tägliche Brot, und wenn Zuverlässigkeit des Inhalts, Zweckmäßigkeit der Stoffauswahl und Stoffgruppierung, Leichtverständlichkeit der Darstellung die wesentlichsten Anforderungen umfassen, die an ein gutes Lehrbuch zu stellen sind, so entsprechen P. Wagners Bücher diesen Forderungen. Gegenüber den Ansprüchen der Geologen einerseits, selbständige Geologie in die Oberklassen zu bringen unter Herausziehung des geologischen Gehaltes aus der Erdkunde, gegenüber einseitigen Wertschätzungen des rein Topographischen, wie es sich in den Skizzenanpreisungen ausspricht, oder des Anthropogeographisch-Wirtschaftlichen, tut es not, zu betonen, daß eine vernünftige Durchdringung dieser mannigfaltigen Bestandteile im guten erdkundlichen Unterricht nottut, daß vorläufig noch immer die auch in Kirchhoffs Lehrbuch befolgte Begründung der Geographie auf der Erkenntnis der Erdoberflächenformen zu Recht besteht, und daß Erdkunde ohne geologisches Wissen null und nichtig ist. Das betont auch Geistbeck. Deshalb ist gerade für den Geographen ein Buch wie das von Paul Wagner unendlich wichtig.

IV. Anschauungsmittel.

Paul Wagner bietet ein Lehrmittel zur Einführung ins Kartenverständnis dar. Er betont, die Erweckung des Verständnisses für Karten sei eine der schwierigsten Aufgaben des elementaren Geographie-Unterrichts. Festen Boden für dies Verständnis schaffe nur die Naturanschauung; doch vermöge auch sie nicht hinreichend ins Wesen der Terrainzeichnung einzuführen. Dazu seien Modelle und schematische Karten vonnöten. Solcherlei hat nun Dr. Wagner herstellen lassen. Das erste Modell stellt einen aus Holz geschnitzten Berg dar, die Oberfläche der Natur entsprechend farbig getönt. An ihm sollen vorgeführt werden: 1. Grundbegriffe (Böschung, Fuß usw.), 2. Messungen durch Nivellement mit Hilfe von Winkel und Bleistift, 3. Ansicht, Längs- und Querprofil, Grundriß. Zu zweit kommt ein Gestell an die Reihe, das die Höhenlinien desselben Berges aus weißem Draht wiedergibt; es ist auf eine mattschwarze Grundfläche versenkbar. Dies Höhenschichtgerippe des Berges läßt sich also zu einer Höhenschichtkarte umwandeln. Sie ist den Modellen schon fertig als Zeichnung beigegeben. Weitere Möglichkeiten sind bedacht, nun einen Weg, den Berg hinan, in die Karte aufzunehmen und zwar so, daß der Schüler einsieht, je enger die Höhenlinien liegen, desto steiler ist die Böschung, desto beschwerlicher der Weg. Je mehr solcher Einzelheiten ins Kartenbild kommen, desto schwieriger die Übersichtlichkeit der Höhenschichtkarte. Deshalb tritt Farbenanwendung hinzu. Das erste Bergmodell ist nach Höhenschichten in einzelne Klötze zerlegbar. Jede Abhubfläche erhält ihre Farbtönung, entsprechend den grünen, braunen Tönen der auf Karten üblichen Farben. In die Höhenlinienkarte eingetragen ergeben diese Farbenfolgen nun aber ein treppenförmiges Bild, als bedeute jede Höhenlinie eine Stufe im Gelände. Deshalb denkt man sich eine schräge Beleuchtung hinzu, ein Vorgang, der zu geschummerten Höhenlinienkarten und zu farbig schattierten Höhenschichtkarten hinüberführt. Das Bergmodell ist mit recht mannigfaltigen Böschungen und Gefällsknickungen ausgestattet, damit die Unterschiede zwischen senkrechter und schräger Beleuchtung, auch recht zahlreiche Abstufungen in der Farbenreihe und Schummerung anbringbar sind. Ohne daß dies Hilfsmittel zu Spielerei verleitet, führt es in so mannigfaltige Gedankenkreise ein, die mit der Kartendarstellung zusammenhängen, daß es ausgeschlossen bleiben kann, alle Einzelheiten gleich auf der Unterstufe vorzuführen; vielmehr lassen sich unter Heranziehung der einzelnen den Modellen beigelegten Karten und der verschiedenen Atlas- oder Wandkarten an diesen Modellen immer neue Kartenlese-Übungen veranstalten.

Einen *Reliefbaukasten zur Herstellung von Geländemodellen und zur Einführung in das Kartenverständnis* führte Lehrer Greubel aus Haßfurt in Bayern dem Nürnberger Geographentag vor. Er erleichtert ebenfalls die Anschauung von Höhenschichtkarten, wenngleich nicht in so

mannigfaltiger Weise Ausblicke auf die gesamte Geländezeichnung vermittelnd, gibt aber andererseits dem Lehrer die Möglichkeit, mit seinen Schülern ein Geländerelief der Heimat oder jedes beliebigen Gebiets, für das Höhenschichtkarten vorliegen, selbst aufzubauen. Dies Hilfsmittel mag etwas Spieleriges an sich haben, ist aber durchaus ernst zu nehmen. Es wird seine Lehrkraft vornehmlich beim Unterricht mit wenigen Kindern bewähren. Auf fester Holzgrundlage ruht eine Filzdecke. Auf sie wird die Höhenschichtkarte gelegt. Die Schichtlinien werden mit Nadeln besteckt, gleiche Linien mit gleichlangen Nadeln. Sie haben farbige Köpfe, damit die Nadellängen leicht unterscheidbar sind. Ist durch das Stecken ein Nadelgeripp der zu reliefierenden Landschaft auf Grund der Karte fertig, dann gewährt es durch die bunten Köpfe der Nadeln bereits ein farbenprächtiges, plastisches Bild. Nun werden die Zwischenräume mit Sand ausgefüllt, und das Relief steht fertig. Bunte Sägespäne können noch Wald, Wiese, Feld veranschaulichen. Da das gesamte Material des Baukastens beweglich ist, lassen sich aus den 3000 Nadeln, die in zwei Gruppen zu je 10 Sorten geordnet sind, aus dem beigegebenen Sand und den Sägespankästen beliebig viele Landschaften immer neu im Relief herstellen.

Anschauung der topographischen Formen, Erziehung zum bewußten Sehen, Selbsttätigkeit will Oberstleutnant E. Letoschek durch seine *Sammlung von Skizzen und Karten zur Wiederholung beim Studium der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie* fördern. Auf 18 Tafeln sind 245 zum Teil ganz kleine Skizzen zusammengebracht, die einen großen Reichtum von Darstellungen der verschiedensten geographischen Verhältnisse vor Augen führen. Es sollen Muster für den Lehrer sein, die mit einfachsten Zügen an die Tafel geworfen und, wenn er will, sofort und ohne Schwierigkeit vom Schüler nachgezeichnet werden können. Eine Menge guter Gedanken steckt in der Auswahl und Gruppierung dieser leicht faßlichen Bilder, und sie werden weit mehr als bloße Topographie einprägen; sie erwecken mit einer gewissen Drastik klare Vorstellungen von Größen -und Lageverhältnissen, erziehen überhaupt, ganz allgemein ausgedrückt, „geographisch".

Eine größere Zahl von Atlanten sind zu erwähnen. Für den Anfangsunterricht und die Mittelstufen berechnet sind die Atlanten von Heinrich Fischer, von Keil und Riecke, der Seytter-Hummel und Volckmars Universalatlas. Von vornherein ist anzunehmen, daß methodisch am bemerkenswertesten Fischers *Schulatlas.* Zwar wundert man sich zunächst, daß äußeren Zweckmäßigkeitserwägungen soweit nachgegeben ist, daß rein der Religions- oder Geschichtsstunde zugehörige Darstellungen von Palästina, den Paulus-Reisen und den Feldzügen von 1866 und 1870 Aufnahme in das geographische Werk gefunden haben; dann aber findet man schnell großzügige Gedankenreihen verwirklicht. Gleichmäßigkeit der Maßstäbe ist ein jetzt fast überall betonter Grundsatz; ihm gesellt sich hier Gleichmäßigkeit der Projektionsarten unter starker Betonung des Gesichtspunkts

der Flächentreue hinzu. Stark hervorgehoben ist Siedelungs- und Wirtschaftsgeographie. Wo irgend möglich ist das politische und das orohydrographische Bild zu einer einheitlichen Darstellung zusammengefaßt, natürlich auf der Grundlage der Oberflächenformen, der natürlichen Landschaft, und wenn doch die Zerreißung der einheitlichen Länderkunde in eine physikalische und politische Darstellung alten Stiles nötig wurde, sind tunlichst beide Bilder nebeneinander gestellt, damit es leichter wird, im Geist zur Deckung zu bringen, was auf dem Papier der Deutlichkeit halber getrennt werden mußte. Am Kartenrand finden sich sehr willkommene Hinweise auf die Größe des Gradfeldes und auf vergleichbare Breitengradlagen bekannter, in der Darstellung selbst nicht vorkommender Orte. Die technische Ausführung des Atlas bei Velhagen-Klasing stellt natürlich zufrieden, wenngleich alle Farben etwas derb gehalten sind. — Keil und Riecke haben den alten Amthor-Issleib-*Volksatlas* bearbeitet. Sie bieten 45 Haupt- und 38 Nebenkarten, also nicht soviel wie Fischer (47, bezw. 74 Karten), bevorzugen auch nicht so bewußt die flächentreuen Projektionen, sondern geben leider für Vegetations-, Völker-, Klima-Darstellungen noch Merkatorprojektionen. Aber in der Wahl und Vergleichbarkeit der Maßstäbe, in der Hervorhebung der natürlichen Landschaft, in der Heranziehung wirtschaftsgeographischer Bilder merkt man modernen Geist, und zu loben sind auch die graphischen Darstellungen von Größenverhältnissen und die Profile. Farbenskala und Städteskala ist einheitlich. Der Inhalt hält eine zu billigende Mitte zwischen notwendiger Reichhaltigkeit des Anschauungsstoffes und nicht minder notwendiger Beschränkung auf das, was Schüler lernen und wissen müssen. Die Technik der Darstellung gibt auch hier zu ernstlichem Tadel nicht Anlaß. — Seytter-Hummels *Schulatlas für Mittel-, Bürger- und höhere Mädchenschulen sowie für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten* bedeutet schon eine neunte, wenn auch neu bearbeitete, vermehrte und verbesserte Auflage. Er enthält 37 Haupt- und 28 Nebenkarten. Wohl macht er bei flüchtigem Aufschlagen einen im Grunde vornehmeren Eindruck als Keil-Rieckes oder Fischers Atlas; aber die mit schüchternen Farben matt ausgeführten Karten entbehren doch des gleichen Maßes von Anschaulichkeit, wie sie in den anderen Werken herrscht. Senkungsfelder, Horstgebirgsschollen, Kettenzüge treten auf der Karte der Türkei nicht hervor; die Alpen erscheinen auf der Karte von Mitteleuropa wie eine ungegliederte tiefbraune Masse, aus der man die großen Längstäler nur mit Augenanstrengung heraussondern kann; es herrscht keine Einheitlichkeit und Folgerichtigkeit unter dem Inhalt: Deutschland, Asien und Afrika erhalten Profile, sonst kein Land; Australien und Afrika bekommen je ein Bild (Oase, Koralleninsel), sonst kein Land. Asien und Afrika stehen in 1 : 50 000, Amerika und Australien in 1 : 20 000; unter den übrigen Karten gibt es solche von 1 : 10, $12^1/_2$, 15, 18, 20 Mill.; die deutschen Schutzgebiete haben einen randlichen Text, sonst kein Land. Das alles sind ebenso wie das große

Format des Atlas, der in keine Schulmappe hineinpaßt, Seltsamkeiten die in der 10. Auflage geändert werden sollten. Auch dieser Atlas fügt rühmlicherweise wirtschaftsgeographische Karten ein. — Volckmars *Universalatlas für deutsche Schulen in Südamerika* liegt in der „Ausgabe A für Länder spanischer Zunge" vor. In den ersten 46 Karten erscheint er ganz deutsch und ist nichts als ein Abklatsch des bekannten und anerkannten Lange-Dierckeschen Volksatlasses, der dem Westermannschen Verlag angehört. Auf Karte 47 verändert das Bild sich: Alle Über- und Inschriften sind spanisch, und es heißt „Dibnj. por C. Opitz en Leipzig." Nach dem Dierckeschen Südamerika 1 : 48 000 000 (S. 20) folgt nun ein América del sur in 1 : 40 000 000 mit erheblich verwischterer Geländezeichnung, noch eins als mapa politico 1 : 21 000 000, ebenso ein zweites und drittes América del norte usw. In sehr großen Maßstäben sind noch Argentinien (1 : 7 500 000) und Chile (Maßstab ungenannt) abgebildet, mit großem Pinsel hinsichtlich der Geländeeinzelheiten. Die beiden Stadtpläne von Buenos Aires und Santiago entstammen gar dem Institúto geogr. de Wagner-Debes. Also ein Kind mit drei Eltern! Ob diese Naturmerkwürdigkeit es für die südamerikanische Fremde besonders lebensfähig erhalten mag, kann natürlich von hier aus nicht beurteilt werden. Wenn deutsche Arbeit hinausgeht, um Deutsche draußen zu stärken, sendet man gern einen frohen Gruß für gutes Gelingen auf den Weg und sieht über Seltsamkeiten hinweg, möchte freilich auch, daß solch deutsches Werk sich und seiner Heimat Ehre mache; deshalb sollte der Atlas etwas mehr sein als ein rein kaufmännisches Unternehmen ohne schulmethodischen Wert.

Ebeling-Grubers *Neuer Atlas für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen* enthält auf 35 Haupt- und 39 Nebenkarten eine ansehnliche Fülle statistischen Stoffes in übersichtlicher Klarheit und unter besonderer Bevorzugung des für uns Deutsche wesentlichen Inhaltes, gibt aber auch ausreichende Geländedarstellungen. Bei weitem der wertvollste Handatlas ist aber der *Atlas für höhere Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeographie*, der bearbeitet und herausgegeben ist von Geh. Regierungsrat Lehmann und Direktor Scobel. Jener, bekanntlich einer unserer verdienstvollsten Schulgeographen und vormals Professor in Münster, hat seinen wohlbekannten und mit Recht gerühmten Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten zusammengelegt mit dem nicht minder anerkannten „Handelsatlas zur Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie", den der erfolgreiche Leiter der geographischen Anstalt von Velhagen & Klasing vor 6 Jahren erscheinen ließ. Nichts kann glänzender als diese Tatsache die ungeheuere Zunahme in der Bedeutung wirtschaftsgeographischer Besprechungen innerhalb des Schulunterrichts dartun. Es bedarf keines Hinweises, daß, wenn aus zwei hervorragenden Werken durch deren eigene Verfasser ein einheitliches neues gemacht wird, das das Beste enthält, was jenen eigen war, in der Tat eine Meister-

leistung entstehen muß, deren einziger Nachteil die große Fülle des Dargebotenen ist; doch sei betont, daß sie auf den Preis nicht nachteilig eingewirkt hat. Zu wünschen wäre für künftige Ausgaben vor allem die Umformung einer ganzen Zahl von Karten, die die Erde behandeln, aus der Merkatorprojektion in eine flächentreue. Ließe sich ferner nicht die Religionskarte mit der Völkerkarte neben die Volksdichtekarte setzen? Erst dann gewinnt man einen Maßstab von der Bedeutung der Religionen. Im übrigen sei zurückverwiesen auf den 17. Jahrgang dieser Berichte (XI S. 32) und auf den 18. (XI S. 25), wo von den Eltern dieses neuen Atlas gesprochen ist.

Mit besonderem Stolze dürfen wir Deutschen auf die *Karte des Deutschen Reichs* blicken, die Vogel vor längerer Zeit in der Anstalt von J. Perthes erscheinen ließ, 27 Blätter im Maßstab 1 : 500 000, wundervoll in der Ausführlichkeit und Zuverlässigkeit wie in der Anschaulichkeit und Deutlichkeit. Leider war das Meisterwerk für die Mehrzahl der Gebildeten bisher zu teuer. Nun ist sie zu erstaunlich niedrigem Preise neu herausgegeben, weil die technische Herstellung sich gerade wie bei Stielers Handatlas verbilligen ließ (vgl. 20. Jahrg. dieser Berichte IX S. 40), und es sollte keine Lehrerbücherei ohne dies Prachtwerk bestehen.

Auch für den Unterricht selbst hat der Verlag von J. Perthes ein gutes Werk begonnen, indem er Dr. Haack, den Herausgeber des Geographenkalenders und des Geographischen Anzeigers, die Abfassung eines großen einheitlichen Wandkartenwerkes übertrug, welches in rüstigem Erscheinen begriffen ist. Die beiden Erdhalbkugeln in physischer Ausgabe 1 : 12 Mill., Palästina 1 : 250 000, Deutschland 1 : 750 000 in physikalischer Ausgabe sind hier bereits zu besprechen; die politische Karte von Deutschland und Europa müssen für das nächste Jahr aufgespart bleiben. Die Grundlage der Darstellung bildet eine sorgsame Schraffierung; eine maßvoll schief einfallende Beleuchtung mit vorsichtig durchgeführten Schattenabstufungen schafft greifbarere Formen des Geländes. Dazu 12 Farbtöne für Tiefen und Höhen, ein sehr kräftig gezeichnetes Flußnetz: Kurz es entsteht eine Karte von starker Deutlichkeit, ungleich energischer als Dierckes vorsichtige Zeichnungsart, doch nicht unschön und übertrieben. Besonders für untere, auch mittlere Lehrstufen ist dies Kartenwerk dringend zu empfehlen. Mag bei der Karte von Deutschlands wechselvollen Oberflächenformen Haacks Schöpfung im Reichtum der Darstellungsmöglichkeiten besonders freie Bahn zur Entfaltung finden, gerade die Palästinakarte, eine neue Schwester unter der großen Zahl älterer, zeigt doch die Unterschiede gegen die anderen Werke, den Charakter starker Männlichkeit, auch dem Laienauge recht deutlich. Fernwirkung ist Haacks Ziel. Die Halbkugeln sind in flächentreuer Azimutalprojektion abgefaßt; dem Relief des Meeresgrundes ist hier große Aufmerksamkeit gewidmet.

Auch Diercke setzt sein großes Wandkartenwerk rüstig fort, immer

im engen Anschluß an seinen weit verbreiteten Schulatlas. Der große Vorteil, den die gleiche Darstellungsart der Wandkarte mit der im Atlas für Durchnahme wie Wiederholung bietet, wird den Dierckeschen Wandkarten eine große Anzahl von Schulen sichern, wenngleich es für größere Lehranstalten, die bei wichtigeren Karten der Duplikate und Triplikate nicht entbehren können, geraten ist, gerade auch abweichende Schilderungen den Schülern vorzuführen, also neben der zurückhaltenden, vornehmen Art der Westermann-Karten das frische, wagemutige Draufgängertum der Haackschen. Das Kartenwerk Dierckes ist eingehend im 20. Jahrgang S. 43 f. besprochen, so daß es genügt, darauf hinzuweisen, daß inzwischen noch eine recht willkommene Karte der Vereinigten Staaten in 1 : 3 Mill. und eine Reihe von Städtekarten erschienen ist, Berlin, Paris, London, New York und Hamburg umfassend, alle in 1 : 40 000 und nicht mit der ausgesprochenen Absicht, Stadtpläne mit viel baulichen Einzelheiten darzustellen, vielmehr mit dem Gedanken, auch bei Stadtkarten komme es auf Geländezeichnung an, damit ein verständliches Bild von der Gesamtanlage des Ortes, von seiner Einbettung in die Oberflächenformen entstehe. Von dem äußerst glücklichen Bestreben, die Stadt als geographischen Gegenstand vertiefter Betrachtung zu erobern, wird noch die Rede sein. Den Sonderkarten von deutschen Gebirgszügen, die in 1 : 100 000 abgefaßt sind, wendet Diercke gleichfalls Aufmerksamkeit zu; neben den schon vorhandenen Harz ist eine recht brauchbare Riesengebirgskarte getreten. Recht dringend muß gewarnt werden, daß das Format der großen Diercke-Karten nicht noch weiter wächst. Die Breite übertrifft zum Teil erheblich 2 m, und in manchen Klassenräumen ist man in Verlegenheit, wie diese Karten unterzubringen sind; auch wird die Handhabung durch Schüler bei so umfangreichen Karten zu beschwerlich. Es läßt sich nicht leugnen, daß Dr. Haack in seinen Ansprüchen an Aufbewahrungs-, Aufhängeraum und Handhabung bescheidener ist, ein zwar nur äußerlicher, doch nicht zu gering zu bewertender Vorzug!

Der Verlag von Chun (Fahrig) bietet die 2. Auflage von F. Bambergs *Wandkarte der deutschen Kolonien* an, ebenso die 6. Auflage von Bambergs geologischer *Wandkarte von Deutschland und seinen Nachbargebieten.* Diese umfaßt bei einem Maßstab von 1 : 750 000 ganz Mitteleuropa, ist nach der Carte géologique internationale de l'Europe bearbeitet, deren 13 Farben sie für die Formationen verwertet, und enthält die Ergebnisse der modernen Forschung, auch die Urstromtäler, Endmoränenzüge, sogar die Beobachtungsstätten wichtigerer Glazialschrammungen. Die Kolonialkarte vereint auf einem Plane sechs Einzeldarstellungen im einheitlichen Maßstab 1 : 3 Mill. und eine flächentreue Erdansicht zur Veranschaulichung der Größenverhältnisse der Staaten und ihrer Kolonien sowie der Hauptverkehrswege, außerdem eine Ansicht von Deutschland gleichfalls in 1 : 3 Mill. Die Bilder der Schutzgebiete zeigen

„physikalische“ Färbung, in roten, grünen, blauen Eintragungen auch die mineralischen, pflanzlichen, tierischen Erzeugnisse, die Kabel-, Telegraphen- und Verkehrslinien, Stromschnellen, Militär-, Polizei- und Missionsstationen.

Kurz erwähnt mag auch noch sein, daß G. Richter in Baedekers Verlag eine neue *Wandkarte der Provinz Brandenburg* in 1 : 150 000 (Format 220 × 178 cm) hat herauskommen lassen, also eine recht große Karte mit starker Fernwirkung, für Vorzeigung in weiten Räumen wohlgeeignet.

Sehr hübsche Reliefs fertigt der Kgl. Seminarlehrer Dinges in Amberg an; er hat sich über *Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis* auch methodisch geäußert und zwar in zu billigender Weise: „Der naturkundliche Unterricht verfügt über Herbarien, ausgestopfte Tiere, Mineralienkästen, Präparate; niemand fällt es ein, sich auf bloße Abbildungen zu beschränken. Warum sollte gerade die Geographie der plastischen Lehrmittel entraten?“ Die sinnliche Anschauung von der Dreidimensionalität der erdkundlichen Gegenstände lasse sich durch Zusammenwirkung von Karte und Abbildung noch nicht erzeugen, auch wenn die Wand- und Atlaskarte noch so stark plastisch zu wirken versuche, wie das vielfach geschieht. Es haften diesen Hilfsmitteln in der Tat viel Abstraktionen an; ja die Einführung ins Kartenverständnis setzt, wie schon bei den Lehrmitteln von Greubel und P. Wagner hervorgehoben ist, Reliefkenntnis voraus. Nur müßte die Reliefvorführung keine gelegentliche sein, sondern in sich systematisch gegliedert und angeordnet. Vom Heimatrelief ausgehend gelangt man erst zu Modellen typischer Einzelformen im großen Maßstabe von etwa 1 : 10 000, zu zweit zu Modellen typischer Gruppen im mittleren Maßstab von 1 : 50 000, zuletzt zu umfassenden Übersichtsreliefs in den kleinen Maßstäben der Wandkarten. Für alle diese Anforderungen hat nun Dinges Reliefs angefertigt, und es wäre ein Ideal einer Lehrmittelsammlung, wenn sie neben Greubels Heimat-Reliefbaukasten die drei Gruppen von Dinges-Reliefs sich beschaffte. Aus der ersten Gruppe bietet Dinges einen Berg aus dem Mittelgebirge an, einen Voralpenberg, einen Voralpensee. Weiteres wird noch gearbeitet werden. Zur zweiten Gruppe gehört das Relief des Riesengebirges und 21 Sektionen eines Kalkalpenreliefs, das vom Bodensee bis Salzburg reicht. Diese Sektionen sind auch einzeln käuflich. Zur letzten Gruppe gehört ein Europa-Relief (1 : 6 Mill.) in Form eines meterbreiten Kugelsegments mit natürlicher Erdkrümmung, ein Relief von Mitteleuropa (1 : 500 000), ebenfalls in natürlicher Erdkrümmung, und ein Relief der Gesamtalpen (1 : 1 Mill.). Natürlich veranlassen diese Reliefanschaffungen Kosten, die außer Verhältnis zu der nur gelegentlichen Verwendung stehen. Man müßte sie den Schülern sichtbar aufstellen oder aufhängen, damit der Erfolg ein größerer wäre. Die meisten der Dinges-Reliefs sind dementsprechend eingerichtet. Ferner müssen sie leicht beweglich sein, damit ihre Handhabung beim Unterricht, schon das Heran- und Forttragen, eben-

falls der häufigen Verwendung keine Schwierigkeiten in den Weg legt. Auch in dieser Beziehung können die Dinges-Reliefs als mustergültig angesehen werden. Daß bei der klaren methodischen Einsicht in die Bedeutung des Reliefs für die Erzeugung richtiger Anschauungen Dinges sich vor Überhöhungen gehütet hat, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Noch eines anderen ganz vorzüglichen Lehrmittels muß hier gedacht werden, der *Meteorologischen Erdgloben* von Prof. Kassner. Es sind zwei Globen von 34 cm Durchmesser, deren erster für den Januar gültig ist und die Verhältnisse der Luftdruck- und Temperaturverteilung, also auch der Windrichtungen für den Nordwinter und Südsommer zeigt, während der andere das gleiche für den Südwinter und Nordsommer im Juli darstellt. Die Landflächen sind in grauem Ton gehalten, Gebirge in braunem; blaue Isobaren, rote Isothermen, Windpfeile, die Stätten meteorologischer Institute, Observatorien, Beobachtungsstationen sind eingetragen. Um die Witterungszustände in der Antarktis bequem sichtbar zu machen, ermöglicht eine patentierte, sinnreiche Vorrichtung das Umkippen des Globus, so daß er, ohne Einbuße an Drehbarkeit zu erleiden, mit dem Nordpol auf der Unterlage ruht. Die Globen erleichtern den Unterricht in der Meteorologie und Klimatologie außerordentlich. Sie enthalten die bis in den April 1907 erschienenen klimatologischen Beobachtungen.

Nun zu den Anschauungsbildern!

Auf sieben Wandtafeln zu 80 × 108 cm behandelt der ausgezeichnete Württemberger Geolog Eberhard Fraas unter dem Titel *Die Entwicklung der Erde* archäische, paläozoische, Trias-, Jura-, Kreide-Zeit, Tertiär und Diluvium. Ob es pädagogisch zweckmäßig sei, viele verschiedene Gegenstände auf einem Blatt zu vereinen, ob alle diese Gegenstände auf weithin sichtbar seien, das läßt sich vielleicht bezweifeln; die technische Ausführung jedenfalls befriedigt, die Auswahl des Dargestellten ist zweckmäßig und der Inhalt selbstverständlich einwandfrei. Man darf sich freuen, daß der hervorragende, liebenswürdige Gelehrte seine große Erfahrung in den Dienst des Unterrichts gestellt hat.

In Hölzels Verlag hat Regierungsrat F. Heger *Europäische Völkertypen*, die Fr. Beck gemalt hat, zusammengestellt und mit kurzem Begleitwort versehen. Je acht Brustbilder in $^2/_3$ Lebensgröße finden sich auf einer Tafel. Es sind auffällige Typen in unauffälliger und doch deutlicher Charakterisierungskunst dargestellt, ein erster, nicht übel gelungener Versuch, ins Gewirr der rasseähnlichen europäischen Volksmischungen klare Anschauung zu tragen.

Schöne *Marine-Erinnerungsblätter* hat der Kunstverlag von Bong herausgegeben, 12 von Willy Stöwer in satten Farben gemalte Blätter, auf deren jedem ein geschichtlich denkwürdiges Schiff unserer jungen deutschen Flotte so behandelt wird, daß in der Mitte das Bildnis sich findet, am Rande kleine einfarbige Zeichnungen von Ereignissen, bei denen das Fahrzeug hervorgetreten ist. Man erblickt die Jacht Hohenzollern in

Norwegen und im Mittelmeer, die alte Korvette Augusta bei rühmlichen Gefechten im Jahre 1870 und 1871, sieht Olga King Bells Dörfer in Kamerun 1884 beschießen, Möve den französischen Bouvet vor Habana aufbringen, den alten Iltis an Schantungs Felsenküste sinken und den neuen bei Taku kämpfen. Man gewinnt persönliches Verhältnis zu diesen Schiffsindividualitäten, wird inne, wie Wackeres unsere Seeleute geleistet haben, nimmt zugleich künstlerisch wirkende Eindrücke in sich auf. Im Geschichts- wie erdkundlichen Unterricht, als Klassenschmuck, vielleicht mit Hilfe von Wechselrahmen, sind die Blätter verwertbar.

Landschaften, Städtebilder, Ansichten einzelner Baulichkeiten bringt der Internationale Weltverlag in Schöneberg bei Berlin unter dem Titel *Die Welt in Farben.* Es handelt sich hier um eine bereits erfreulich weit vorgeschrittene Verwendung der Dreifarbenphotographie, die mit trefflicher Naturwahrheit zunächst Stoffe aus Deutschland, Österreich-Ungarn, der Schweiz, Italien wiedergibt. Die Blätter sind ziemlich klein, für Zwecke unmittelbarer Vorführung und Besprechung im Unterricht nicht verwertbar, aber um so geeigneter, mit Hilfe ven Wechselrahmen einen zugleich lehrreichen wie schönen Zimmerschmuck zu bilden, zumal sie äußerst wohlfeil im Preise sind.

Geistbeck-Engleders Sammlung geographischer Typenbilder bringt zwei Blätter von der Kieler Förde. Eins zeigt die Innenförde mit dem Stadtbild und reicht in der Darstellung des westlichen Ufers bis zur Marineakademie; das andere veranschaulicht die Strecke der Förde von der Holtenauer Schleuse bis zum Kahlenberg. Geographische Lehrbilder müssen drei Eigenschaften besitzen: Der Inhalt muß einwandfrei sein, vor allem schon hinsichtlich der Stoffwahl, indem aus der Fülle des Darstellbaren etwas wirklich Belehrendes vorgeführt wird, etwas, das mehr typische als individuelle, besondere Züge aufweist, das der Stilisierung nicht bedarf; dann soll die Schilderung formal befriedigen, durch Farbe und Linie künstlerisch wirken, Stimmung enthalten, eine Forderung, die der ersten widerspricht, insofern das Stimmung Bietende meist eine Abweichung vom Gewöhnlichen bedeutet, etwas Nichttypisches; schließlich muß das Ganze pädagogisch verwendbar sein, also inhaltlich Anknüpfungspunkte für gemeinsame Besprechungen bieten und der Form nach Fernwirkung genug besitzen, um alle Schüler gleichzeitig anzuziehen. Die beiden Kieler Bilder entsprechen völlig der ersten dieser Forderungen und stehen mit der zweiten und dritten wenigstens nicht in Widerspruch.

Bilder aus Rußland, nicht weniger als 12 Tafeln, reicht der Verlag von Wachsmuth dar, dem schon manche gute Erscheinung auf dem Gebiet der Anschauungsbilder zu danken ist. Frisch und doch nicht zu derb in Zeichnung und Farbe, zweckmäßig in der Wahl der Stoffe, von ausreichender Fernwirkung dürfen die Blätter als gut gelungen empfohlen werden. Der Moskauer Kreis wird durch eine Parklandschaft mit Einzelgehöften, Ziegeleianlagen, gemächlichem, breitem Strom in flachem Ge-

lände gekennzeichnet, die Krim durch prächtig bergige Uferlandschaft mit südländischer Vegetation am leuchtend blauen Meer, das nördliche Seengebiet durch schwermütige Wasser-, Waldflächen, stilles Dorf und grämlichen Himmel, die Murmanküste durch fjordähnliche Uferzerlappung, Fischer und Boote; die Wolga stellt ein mit Abendbeleuchtung Stimmung weckendes Bild dar, das Schwarzerdgebiet eine Fülle grüner Wiesen, Felder, Dörfer inmitten schattender Baumgruppen, den Ural ein von Hüttenwerken durchsetztes Mittelbergland, Kleinrußland ein leicht hügeliges Landschaftsbild mit Blumengärten und Windmühlen, bunten Trachten und munter im Grün verstreuten Strohhütten; zuletzt finden Steppe, Tundra, Russisch Polen und die baltische Küste Wiedergaben. Man sieht, daß es an Städtedarstellungen fehlt. Davon abgesehen, ließe sich an der Hand der 12 Bilder ein vortrefflicher Unterricht in russischer Länderkunde erteilen, ein methodisch durchaus zu empfehlender Versuch!

V. Literatur für Lehrer und Schüler.

Sieht man von den schon erwähnten Werken von Hettner, Partsch, Passarge ab, so nehmen unzweifelhaft den ersten Platz ein in dieser nur kurz gedrängten Übersicht von Bucherscheinungen, die für die erdkundlichen Bretter im Bücherbord der Lehrer- und Schülerbücherei in Betracht kommen, Ferdinand v. Richthofens *Tagebücher aus China*. Es ist die erste umfangreiche Veröffentlichung aus dem Nachlaß des großen Gelehrten, ein Buch, ebenso reich durch den sachlichen Inhalt wie durch den Reiz der persönlichen Erinnerungen. Wohl mögen v. Richthofens sieben Reisen durch China 30 Jahre zurückliegen; aber einesteils gelten, da sich vieles Zuständliche im Reiche der Mitte seither nicht verändert hat, die Schilderungen der Tagebücher noch jetzt in unveränderter Weise, anderenteils sind sie gerade für die Dinge, die durch neuzeitliche Entwickelung der Wandelung ausgesetzt werden, höchst wichtig als Kennzeichnungen der Zustände, die vor dem großen neuen Ansturm der Westländer auf Ostasien maßgebend waren. Und daneben der Zauber dieser ruhigen, vornehmen Forscherseele, die in vorbildlichem Gleichmaß die Fähigkeit gerechter Würdigung des Fremden mit stolzer Selbstbewahrung vereint, die eine merkwürdige Fülle von Natur- und Kultureindrücken in sich aufzunehmen und sofort mit klassischer Abgeklärtheit wiederzuspiegeln weiß! Nicht dankbar genug zu begrüßen ist die Einfügung mancher Briefe zur Ergänzung der Tagebuches, so des wundervollen Schreibens an die Mutter über Darwin. Das Buch, das dem Oberprimaner als edelstes Bildungsmittel in die Hand gegeben werden sollte, ermöglicht weiten Kreisen eine nachträgliche Teilnahme an dem stillen Zauber jener harmonischen Abende, als die Schüler des Entschlafenen sich um die hinterlassene liebenswürdige Gattin scharten und mit staunendem Auge Einblick in die prächtigen eigenen Hand-

zeichnungen, mit lauschendem Ohr Vorlesungen aus den ans Licht kommenden Papieren entgegennahmen, die aus alten Schränken hervorgezogen wurden. Die sympathischen Eingangsworte der Freifrau v. Richthofen nehmen darauf Bezug.

Neben die große Länderkunde von Sievers ist eine kleine Ausgabe getreten, die in nur zwei Bänden das Wesentliche aus den sechs Bänden wiedergibt. Nur die Erforschungsgeschichte fehlt. Dafür sind in Einzelheiten bereits Berichtigungen der großen Ausgabe eingetreten, da deren erste Bände schon vor mehreren Jahren herauskamen. Die natürlichen Einzellandschaften liegen der Stoffgliederung zugrunde. Das Ganze ist ein sehr brauchbares, preiswertes Nachschlagewerk.

Eine ganze Reihe von Schilderungen über Einzelgebiete liegt vor, hochwissenschaftliche und ganz volkstümlich gehaltene, gelehrte und belletristische, kleine von hohem und große von minderem Wert. Zu den an Umfang geringsten gehört die treffliche Schrift von Wahnschaffe, Graebner, Dahl, *Der Grunewald bei Berlin.* Seine Geologie, Flora und Fauna wird geschildert, und nicht nur Berliner werden viel dabei lernen, sondern jedem Leser eröffnen sich Gesichtspunkte, wie man in die Landschaft blicken soll. Von Fontanes *Wanderungen durch die Mark* ist der 4. Band „Spreeland, Beeskow-Storkow und Barnim-Teltow" in 7. u. 8. Auflage neu herausgekommen. Schade, daß die Absicht, die der Verfasser selbst noch in der voraufgehenden Auflage äußern konnte, nicht verwirklicht ist, nämlich die Hinzufügung des Jahres der Abfassung bei jedem Aufsatz. So, wie Fontane die Dinge schildert, sind sie — oft möchte man sagen „leider" — nicht mehr. Das schnaubende Töff, Abholzungen, Industrialisierung und Landhauskolonien haben manches Idyll gestört, so daß Fontanes Beschreibungen der Geschichte angehören, wie ihr Inhalt sich gern mit Geschichte beschäftigt. Die märkische Landschaft selbst, sagen wir „das Geographische", kommt merkwürdig kurz fort. Aber als gemütvolle Lektüre angesehen werden die Schilderungen ihren anerkannten literarischen Wert behalten. Ähnlich sind ihnen die Wanderskizzen, die Trinius als *Thüringerwald-Poesie* herausgegeben hat. Poetisch ist der Gehalt der thüringischen Landschaft für jeden, der einigermaßen Auge dafür hat, und Trinius in seiner schlichten, herzlichen Art zu sprechen, ist der rechte Führer, um uns die Augen dafür zu öffnen. Schülerbüchereien der Oberklassen sollten dies neue Büchlein von ihm ebenso wie den Fontane enthalten.

Geographischer gibt sich Clemenz in seinem Buch von *Schlesiens Bau und Bild mit besonderer Berücksichtigung der Geologie, Wirtschaftsgeographie und Volkskunde.* Es soll eine „Landeskunde für Schule, Haus und Studium" sein und ist, wie die Schriften des fleißigen Verfassers, mit dem sich diese Berichte mehrfach schon beschäftigt haben, alle sind, eine emsig zusammengetragene Sammlung von mannigfaltigem Wissensstoff, ehrlich und brav in der Gesinnung, nicht gerade reich an neuen Gesichts-

kreisen, nicht geistvoll, aber sehr solid und nie geschmacklos. Es würde auch viel dazu gehören, nach den wichtigen Arbeiten von Partsch gerade der Landeskunde von Schlesien eine neue Seite abgewinnen zu wollen. Die wirklich innerliche Durchdringung aller Einzelzüge, die in ihrem vielverschlungenen Geflecht das Ganze im Wesen eines Landes zum Verständnis bringen, läßt bei Clemenz noch mancherlei zu wünschen; aber die ehrliche Freude an der Heimat gibt dem Buch etwas Warmes. „Nationale Geographie" will Clemenz bieten wie Hauptmann, nur mit Hilfe der engeren Heimatkunde, jener auf dem weiten Felde der Weltausbreitung des Deutschtums; beides wäre möglich, und wenn man von Hauptmanns nationaler Erdkunde einen nachhaltigeren Eindruck gewinnt als durch die schlesische Landeskunde von Clemenz, so liegt das nicht an der Sache, sondern an der größeren Selbständigkeit und kräftiger sich durchsetzenden Persönlichkeit Hauptmanns. Höchstes Glück auch geographisch arbeitender Erdenkinder bleibt doch die Persönlichkeit.

Ungeographisch doch geographisch nicht unwichtig ist die große Arbeit von August Sach über *Das Herzogtum Schleswig in seiner ethnographischen und nationalen Entwickelung*. Mit der 3. Abteilung hat das gründliche Werk seinen befriedigenden Abschluß gefunden. Die Schrift von Clemenz über Schlesien ist leicht gehalten, für weite Kreise, eine Zusammenfassung vieler und großenteils trefflicher Vorarbeiten: die von Sach stellt eine erste umfassende Sammlung und Durcharbeitung zerstreuter, höchst verschiedengearteter Tatsachen dar, die durch treue Kleinforschung und nachdenkliche Schlußfolgerungen im einzelnen gedeutet und unter sich in Zusammenhang gebracht werden: Kein Buch zum Lesen für weitere Kreise, um so mehr eins zum Lernen für die engeren, die Freude haben an der Durchforschung des Grenzgebietes zwischen Geschichte, Germanistik und Erdkunde. Etwas zu kurz kommen gerade die geographischen Bedingtheiten in der geschichtlichen Entwickelung des Völker- und Sprachen-Wogens auf der cimbrischen Halbinsel. Doch wird der Geograph, der die Verhältnisse jener Grenzmark kennen lernen will, das Studium des Buches von Sach nicht außer acht lassen dürfen; auch für jeden politisch Interessierten ist die ruhig urteilende, gerechte Darstellung der ethnographisch-sprachlichen Verschiebungen in Schleswig von der Zeit der Angeln bis zur Gegenwart, wie Sach sie gibt, von hohem Wert.

Aus eigener Anschauung, gewonnen auf frohen Wanderfahrten, ist Förderreuthers herrliches *Allgäuer Alpen*-Buch geboren. Ein unmittelbarer Hauch frischer Bergeswelt weht aus diesen Zeilen; aber gute Literaturkenntnis hat bei der Taufe Pate gestanden, so daß das Werk weit ernster zu nehmen ist als etwa eines, das bloß sportlichem Alpinismus entsprungen wäre. Und technisch wie wissenschaftlich-methodisch von höchstem Wert ist die vorbildlich zu nennende Verwertung geradezu wundervoller photographischer Aufnahmen, ein Musterbeispiel der Bedeutung des

Lichtbildes für wissenschaftliche Erläuterungen. Die neun Abschnitte des Buches sind: Das Land und seine Entstehungsgeschichte, Landschaftsbilder, Pflanzenkleid, Wild und Weidwerk, Denkmäler der Geschichte, die Bewohner, Wohnstätten und Ortschaften, die Erwerbszweige, die vier Jahreszeiten. Von des Gedankens Blässe ist diese Stoffanordnung, wie man sieht, nicht angekränkelt. Ein echter Geograph könnte tiefsinniger gruppieren. Aber um abstrakter Theorien willen soll man sich die Freude am frischen Schaffen anderer nicht kürzen. Förderreuthers Buch ist ein Prachtwerk im besten Sinne des Wortes.

Weit ruhiger, vielleicht ein wenig zu kühl und besonnen — wenn das möglich ist; ein Vorwurf jedenfalls ist es nicht! — gibt sich ein neues Heft der hier schon früher geschilderten Reihe „Angewandte Geographie": H. Grothe, *Zur Landeskunde von Rumänien.* Der Titel schon ist zu bescheiden; denn der Verfasser gibt nicht nur Beiträge zur Landeskunde, sondern die beste gegenwärtig vorhandene Schilderung Rumäniens. Kulturgeschichtliches und Wirtschaftliches wird aus der Darstellung des Bodens und Klimas und aus der Entwickelung der Volksrassen und der politischen wie sozialen Geschichte der Staatengebilde entwickelt. Zuverlässig in den tatsächlichen Angaben, geschickt in den sie verknüpfenden Gedankengängen, nur ein wenig zu farblos in den Landschaftsschilderungen ist das Buch berechtigter Anerkennung wert. Zur gleichen Sammlung Angewandter Geographie hat Prof. Oppel eine *Wirtschaftsgeographie von Nordamerika* beigesteuert; derselbe Verfasser hat gleichzeitig in der Sammlung Göschen ein Bändchen *Landeskunde des britischen Nordamerika* erscheinen lassen. Wir kommen damit zu der stetig wachsenden Zahl von Schriften über Amerika und sein Wirtschafts- und Kulturleben. Es mögen diesmal davon erwähnt werden noch Fuldas *Amerikanische Eindrücke* und Laughlins *Aus dem amerikanischen Wirtschaftsleben.* Oppel arbeitet stets gediegen. Auswahl und Art der Zusammenstellung, die er den Dingen werden läßt, ist löblich und belehrend. Doch gebricht es seiner Schilderungsweise an der Fähigkeit zu fesseln, weil mehr die Zuverlässigkeit der Angaben als deren geistvolle Durchdringung Merkmal dieser Bücher ist, denen es nicht an gesunder Statistik, wohl aber an echt geographischem Sinn mangelt. Anschauliche Vergleiche, das Denken befriedigende Nachweise von ursächlichen, wechselweisen Bedingtheiten zwischen den örtlich beisammen befindlichen Dingen bleiben zu sehr im Hintergrunde der Darstellung. Fulda ist unter die Deutsch-Amerikaner gereist, um Vorträge zu halten und aus seinen Schriften vorzutragen, Laughlin kam als Austauschprofessor nach Deutschland: Beide aber schreiben preisend von der Herrlichkeit Nordamerikas, jener, entzückt von der Gastlichkeit, die er genossen, von der Umschmeichelung, die er erfahren, dieser belehrend, wie Amerikas Wirtschaftsleben dem europäischen doch überlegen sei. Merkwürdig, wie Amerika Reklame zu machen weiß! Doch sei kein Zweifel darein gesetzt, daß Fulda subjektiv und Laughlin objektiv richtige Urteile

aussprechen. Fulda wendet sich besonders gegen Lamprecht, der wenig günstig über seine amerikanischen Eindrücke zumal von den Deutschen drüben sich ausgelassen und diese damit gekränkt hat. Wenn ein Fulda schreibt, liest sich das natürlich sehr angenehm. Laughlin schreibt schwieriger. Sein Gedankengang mutet uns stellenweis sogar fremdartig an: Un-Geläufiges setzt er breit und allzu elementar auseinander, und ihm Geläufiges in großen, nicht immer leicht zu verfolgenden Zügen. Man gewinnt in amerikanisches Denken Einblick also nicht nur aus dem, was er sagt, sondern auch aus dem, wie er es sagt. Daß er, der Amerikaner, von der Größe des Amerikanismus überzeugt ist, werden wir ihm leichter zugestehen als dem Deutschen Fulda; doch haben beide gelegentlich auch zu tadeln. Der Geograph lernt viel aus beiden Büchern, besonders aus dem von Laughlin, obschon beide nicht geographisch sind.

In der Sammlung Göschen, die bereits reich ist an länderkundlichen Bändchen, und zum Teil an trefflichen, hat Prof. Hassert eine *Landeskunde und Wirtschaftsgeographie des Festlandes von Australien* geschrieben und Direktor Steinecke eine *Landeskunde der Rheinprovinz*. Da beide Verfasser bekannt sind durch gute, zum Teil musterhafte Arbeiten auf geographischem Gebiet, tritt man mit nicht geringen Erwartungen an diese Bändchen und findet sie bei Hassert durchaus erfüllt, bei Steinecke wenigstens nicht getäuscht. An Hasserts vorzügliche ältere Landeskunde von Württemberg reicht Steineckes Rheinprovinz im Werte nicht heran. An Um- und Ausblick ist sie minder reich als an gediegener Stoffzusammentragung. Eine Fülle vorzüglicher Arbeiten über dies Gebiet ließ sich benutzen und ist auch mit gutem Gelingen benutzt worden. Es gibt deren sogar noch mehr, als Steinecke aufführt. Er verschmäht Schönrednerei, bleibt wissenschaftlich ernst und wird doch nie langweilig. Also Vorzüge genug! Hasserts Schrift über Australien mußte, so umfangreich die Landeskunde dieses uns örtlich und sachlich recht fernen Erdteiles im Sieversschen Werk auch sein mag, ganz unvergleichlich mehr auf noch unbereitetem Grunde aufbauen als Steinecke und geht doch weit weniger in Materialschilderung auf, erhebt sich mit tief eindringendem Blick bedeutend freier über den darzustellenden Stoff, ist also lesenswert sowohl um des Gegenstandes halber wie wegen seiner Behandlungsweise.

Von Gehrings *Indien*, das zwar im Berichtjahr 1907 erschienen ist, kann leider erst im nächsten Bericht die Rede sein, dann gleich im Zusammenhang mit Meerbolds *Indien*. Diesmal sei zweier kleiner Schriften über Japan Erwähnung getan. Der Japaner Itschikawa schildert *Die Kultur Japans* auf Grund von Vorträgen, die er in Berlin gehalten hat. Er sagt, sie hätten bei seinen deutschen Hörern viel Anerkennung gefunden, und das ist bei dem deutschen Wesenszug, Ausländischem recht weit entgegenzukommen und an Heimischem im Vergleich damit zu zweifeln, sehr wohl möglich. Der Leser, minder unter dem persönlichen Eindruck stehend als der Hörer, wird die zum Teil auf Unkosten Europas

erfolgende Verherrlichung der japanischen Kultur, die Itschikawa, hoffen wir, überzeugt anstellt, doch mit Bedenken hinnehmen: „Anders als sonst in Menschenköpfen malt sich in diesem Kopf die Welt“. Mit diesem Vorbehalt gelesen, wirkt das leicht geschriebene Buch ganz unterhaltend. Schülern, die noch nicht urteilsreif genug sind, gebe man lieber die literarisch reizvollen *Japanischen Herbsteindrücke* von Pierre Loti, die in gewandter Verdeutschung von Proelss die Cottasche Handbibliothek zu billigem Preis darbietet. Auch das ist kein objektives Bild von Japan und vom Japaner; dazu ist zu viel Nerv und zu wenig erklärende ruhige Vernunft mit im Spiel. Das Buch stilisiert; aber es stilisiert sehr glücklich. Der märchenhafte Zauber japanischer Landschaft und japanischen Volkslebens ist prächtig getroffen. Die liebenswürdige Schilderungskunst Lotis ist an sich schon ein Genuß, und angewandt gerade auf diesen Stoff wirkt sie doppelt. Man wandelt zwischen lauter Porzellannippes und Lackwaren, Chrysanthemen und blühendem Obst. Weshalb schließt sich der geschickte Übersetzer in der Namenschreibung nicht an die im Deutschen eingebürgerten Formen an? Wir sind an Geisha und Jinrikscha gewöhnt, nicht an seine Schreibweise; auch „Schimäre“ ist nicht gerade mustergültig.

Wer sich von wissenschaftlich anthropogeographischer Auffassungs- und Anschauungsweise eine Vorstellung bilden will, der greife zu den in Hettners Zeitschrift veröffentlichten Aufsätzen von Hänsch über *Das deutsche Kolonialreich.* Sie sind „eine politisch-geographische Studie“ ganz von der Art, wie sie oben als notwendig bezeichnet wurden, wenn die Anthropogeographie ehrliche Erfolge bei ihrem Weiterstreben erzielen möchte, und obenein geben sie gerade das, was uns Weltwirtschaft treibenden Deutschen noch so sehr fehlt, echt geographischen Weitblick zum Zweck rechten politischen und wirtschaftlichen Urteilens. Solcher Untersuchungen bedürfen wir noch viel. Es ist erfreulich, daß die 262. Denkschrift des Reichstages („Die Eisenbahnen Afrikas; Grundlagen und Gesichtspunkte für eine koloniale Eisenbahnpolitik in Afrika“), an sich auch eine für den Geographen höchst wertvolle Arbeit, durch die anthropogeographischen Darlegungen von Hänsch sich deutlich beeinflußt zeigt. So muß Erdkunde und Politik in einem Weltwirtschaft treibenden Staat zusammenarbeiten. In einem Aufsatz „Zur deutschen Kolonialbahnfrage in Afrika“ nimmt Hänsch seinerseits wieder Stellung zur Denkschrift.

Die seit zwei Jahren lebendiger gewordene Anteilnahme an unserem Kolonialbesitz hat unzweifelhaft befruchtend auf die Kolonialliteratur eingewirkt. Leider gebricht es hier an Raum, um auf die zum Teil sehr wertvollen Neuerscheinungen nach Gebühr einzugehen. Das bei weitem wichtigste Werk aus ihrer Reihe ist freilich ganz unabhängig von den neuen Kolonialbewegungen. Es ist eine streng wissenschaftliche Arbeit großen Umfanges, die dem Verfasser, ob er gleich Zoolog ist, doch die erdkundliche Professur in Jena eintrug. Leonhard Schultze erstattet in ihr der

Kgl. Akademie der Wissenschaften in Berlin Bericht über die Ergebnisse seiner dreijährigen südwestafrikanischen Reise, zu der sie ihm 1903 die Mittel bewilligte. *Aus Namaland und Kalahari* heißt der Titel des zoologischen Berichtes, kennzeichnend dafür, daß dem Reisenden, der die ursächlichen Beziehungen zwischen Landesnatur und Tierwelt ergründen wollte, das Land eine Hauptsache geworden ist, daß, wie einst F. v. Richthofen aus einem Geologen, so Schultze aus einem Zoologen ein Geograph wurde. Weit über die gestellte Aufgabe hinaus verfolgt er auch die Zusammenhänge von Pflanze und Mensch mit Boden und Klima. Geradezu wundervoll ist auch bei diesem Werk die bildliche Ausstattung. Photographien und Skizzen zeigen, daß die Erdkunde nicht nur der Zoologie, sondern auch der Kunst verwandt sein nicht nur kann, sondern muß. Schade, daß die Unzulänglichkeit alles Menschenwerks als einzigen Mangel diesem nach so vielen Richtungen hin musterhaften Werke den sehr hohen Preis anhängen mußte. Selbst für Lehrerbüchereien der Schulen dürfte es schwer zu erschwingen sein. Recht für weite Kreise, auch für Schüler bis zur Untersekunda herab, ist dagegen das sprudelnd frische Buch von Hans Paasche *Im Morgenlicht.* Es sind Kriegs-, Jagd- und Reiseerlebnisse eines Oberleutnants zur See, des Sohnes unseres bekannten Volkswirtschaftlers und Parlamentariers, geschrieben mit fesselnder Anschaulichkeit, echter Naturfreude, großer Wahrheitsliebe und vorzüglich ausgestattet mit Photographien vornehmlich von Tieren ganz in der Art von Schillings. Man bewegt sich im Kilwa- und Rufidschi-Gebiet. Ebenfalls für breiteste Kreise berechnet sind die Schilderungen deutscher Tropen nach zehn Wanderjahren, die Hauptmann Fonck unter dem Titel *Deutsch-Ostafrika* erscheinen läßt. Sie kommen in billigen Einzelheften heraus, von denen bisher nur über das erste und zweite berichtet werden kann: *Die Schutztruppe von Deutsch-Ostafrika* und *Reisen und Expeditionen in Deutsch-Ostafrika.* Beide Schriften sind empfehlenswert, weil sie gerade in die Einzelheiten des täglichen Lebens einführen, die Dinge nicht aus großem Gesichtspunkt von oben herab gesehen schildern, sondern von innen heraus, so daß die Darstellung geradezu praktische Anweisungen und Warnungen gibt für die, welche hinübergehen wollen. Sollten die übrigen Hefte dem Berichterstatter noch zu Gesicht kommen, wird über das beachtenswerte Buch weiteres zu sagen sein. — Joachim Graf von Pfeil geht in einem Buche *Zur Erwerbung von Deutsch-Ostafrika* auf die im letzten Jahresbericht gewürdigte Schrift von Karl Peters über Die Gründung von Deutsch-Ostafrika" zurück und verbessert vieles, was Peters in ihr behauptet hatte. Das Buch bringt Wissenswertes über Peters selbst wie über die gesamte Frühzeit der neudeutschen Kolonisation, wird freilich von der Gegenseite wohl auch nicht unwidersprochen hingenommen werden. Immerhin bleibt die Polemik Pfeils ruhig, und da aus dem Widerstreit der Meinungen schließlich die Wahrheit geboren wird, mag man, seufzend zwar über manche häßliche Begleiterscheinung unserer Kolo-

nialbegründungen, diese Schriften einsehen. Für Schüler sind sie zu vermeiden. Dagegen sollte der Schülerbücherei von Oberklassen eingereiht werden das treffliche Buch von Hans Dominik „Vom Atlantik zum Tschadsee“. Hauptmann Dominik, dem das deutsche Volk Abbitte leisten sollte für niederträchtige Verdächtigungen in der Volksvertretung, hat wissenschaftlich durch sein schönes Buch „Kamerun“ und politisch-militärisch durch zweimal sechs arbeitsreiche Jahre in den Kameruner Tropen so Vieles und Großes geleistet, daß man schon um des tüchtigen Mannes willen gern sein neues Buch vor die Augen nimmt, und siehe da, es fesselt in gleicher Weise durch die Persönlichkeit des Verfassers wie durch den Reiz des Geschilderten. Treue Kameradschaftlichkeit, Heldenmut, Vaterlandsfreude leuchten durch alle Zeilen, recht eine Nahrung für unsere lernfrohen Jünglinge, und gar viel geographisch Neues erfährt man aus Gebieten, die von Europäern vor Dominik noch nie oder doch selten betreten waren. Allerdings darf nicht verschwiegen werden, daß manche Einzelheit im Verlauf der Kameruner Eroberungs- und Besetzungsgeschichte der Nachprüfung von sachkundiger Seite her bedarf.

Mehr für Lehrer als für Schüler, eigentlich aber für Politiker zu empfehlen ist Paul Rohrbachs *Wie machen wir unsere Kolonien rentabel?* Es sind programmatische Auslassungen über die Nutznießung unserer afrikanischen Schutzgebiete, sachlich gehalten, mit gesunderer Kritik, als sie in mancher früheren Schrift der schnellen Feder und des leicht phantastischen Kopfes bei diesem immer anregenden, stets gedankenvollen, aber auch selten ruhigen, stätigen, stillen Schriftsteller zu finden war, der vom Theologen durch den Geographen hindurch zum Nationalökonomen sich umgehäutet hat. An Regsamkeit, Schreib- und Reisefreudigkeit ihm vergleichbar ist Leo Frobenius, der jedoch Ethnograph und Geograph war und geblieben ist. *Im Schatten des Kongostaates* betitelt sich sein letztes Buch, das Bericht erstattet über eine $1^1/_2$ jährige Reise durch die weiten Länder der südlichen Kongonebenflüsse. Die unruhige, gern geistreichisierende Natur des jungen, kenntnisreichen, künstlerisch empfindenden, aber im Charakter auch etwas künstlich komplizierten Schriftstellers und Forschers spricht sich in der gesuchten Bummeligkeit des Stils und im akzentreichen Redeaufputz so stark aus, daß die einfache Kenntnisnahme vom Inhalt des Buches dadurch beeinträchtigt wird. Schade um solche „Aufmachungen“ seiner Mitteilungen; denn diese sind wirklich inhaltlich wertvoll, geben auch schwarzschattige Beleuchtungen vom Kongostaat. — Ganz an Schüler wendet sich Willy Scheel mit einem kolonialen Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Kolonien und ihrer Bedeutung für das Mutterland: *Deutsche Kolonien.* Es gibt gut geschriebene volkstümliche Darstellungen über unsere Schutzgebiete; ihnen mangelt wissenschaftliche Tiefe. Es gibt vorzügliche wissenschaftliche Schilderungen einzelner Kolonien oder ihrer Teile; ihnen gebricht es an volkstümlicher Schreibweise. Nur in einzelnen Reisewerken findet sich

beides in löblicher Vereinigung. Eine packende Landeskunde unserer Schutzgebiete, die mit Künstlerauge Land und Volk schaut, mit dem in die Tiefen ursächlicher Bedingtheiten dringenden Blick des wissenschaftlichen Geographen Landschaft und Volksleben deutet, mit dem sicheren Takt eines geborenen Lehrers alles das zur Einheit verschmolzen fesselnd dem Volke mitteilt, die fehlt. Scheel gibt einen Ersatz, eine Anhäufung von Einzelschilderungen, in denen wissenschaftliche, wirtschaftliche, politische Gesichtspunkte wechseln. Auslassungen, wie die von Paasche oder Arendt, aus augenblicklichen Eindrücken, Lagen und Absichten heraus geboren, hätten als Schlaglichter, denen nur flüchtige Zeitgeltung zukommt, zugunsten solcher Schilderungen, die dem dauernd in der Natur Begründeten gerechter werden, zurückgedrängt werden sollen. Allein Scheel ist viel zu geübt in der Anfertigung literarischer, historischer, seemännischer Lesebücher, als daß er nicht auch ein geographisches mit Geschmack herzustellen vermöchte. Das Buch ist gut, solange es ein besseres nicht gibt.

Ganz besonders empfohlen sei den Verwaltern von Schülerbüchereien die Fortführung der vom unvergessenen J. Lohmeyer begründeten *Deutschen Marine- und Kolonialbibliothek*, die Kapitänleutnant Wislicenus unter dem alten Titel *Auf weiter Fahrt* mit gutem Erfolg fortsetzt. Der 5. Band enthält viel für Schüler Wertvolles. Auch Erwachsene werden mit Rührung die altvergangenen Jugenderlebnisse des ehrwürdigen Geheimrats v. Neumayer auf den australischen Goldfeldern lesen, mit gemütvoller Anteilnahme Margarete v. Eckenbrecher auf südwestafrikanischer Pad begleiten und Helene v. Falkenhausen in ihrem Farmerheim im Herero-Land besuchen. Trefflich in Gesinnung und Schilderungsart ist auch die Neue Folge von Hauptmann Lessners Kameruner Briefen. Missen möchte man aus mannigfachen Gründen eigentlich nur die Irrsinnigen-Geschichte, die Admiral Kühne erzählt. An die Seite gestellt mag diesem Buch sein *Eine Weltreise unter deutscher Flagge: 51 Mill. Meilen mit dem deutschen Kreuzergeschwader durch die Ozeane*. Die Fahrt liegt bereits 20 Jahre zurück, und nicht immer wird der unerfahrene Leser darauf aufmerksam gemacht, daß heut dies und das doch anders sich verhält, als hier geschildert wird. Auch manche naturwissenschaftlichen Einzelheiten, so die seltsamen Barometereigenheiten in Australien, bedürfen einer Reihe dicker Fragezeichen. Trotz solcher Mängel ist das Buch von Sperling recht eine geistige Nahrung für Sekundaner. Es will ja nicht Länderkunde treiben, sondern in das Einerlei des Dienstes und das Vielerlei der Freizeiten auf einem deutschen Kriegsschiff einführen, herzfrohe Gesinnungen, frischen Lebensmut, aber auch manche tiefe Wehmut widerspiegeln, und dieses prächtige Empfindungsleben macht auch Erwachsenen das Buch wert.

Da schon mehrfach von Reisen und Reiseerlebnissen berichtet ist, bleibt aus dem an sich umfangreichen Abschnitt der Reiseliteratur nur noch wenig Nachträgliches zu berichten, nicht viel Erfreuliches. Aber Zweck dieser Berichte ist Warnung nicht minder als Empfehlung. Ein

durch hübsche Ausstattung wie glänzend dahinfließende Schilderung anziehendes Buch hat der Jesuit Baumgartner geschrieben: *Reisebilder aus Schottland.* Kein Wunder, daß es schon die dritte Auflage erlebt hat. Aber Reise-, Landschafts- und Volksschilderung wird in ihm zu geschickt maskiertem, stellenweis auch offenem Kampf gegen Reformation, moderne Naturwissenschaft und klassisches Altertum gemißbraucht. Nur ganz urteilsreifen, geschichtlich und philosophisch durchgebildeten Lesern darf das Buch empfohlen werden; sie werden, was subjektiv und was objektiv wahr ist, zu scheiden wissen und jenes wie dieses recht für ihre Belehrung verwenden können. Andere führt Baumgartner auf Glatteis. Es ist Unfug, wenn Lennarz ihn in seinen früher besprochenen erdkundlichen Charakterbildern als Geographen zu Worte kommen läßt; denn wer die Erdkunde als Mittel zu konfessioneller Hetze verwendet, ist, gleichviel ob Katholik oder Protestant, nicht Geograph, auch wenn ihm als Stilisten eine glänzende Gabe der Landschaftsschilderung zu eigen ist. v. Rauchs Tagebuchaufzeichnungen *Mit Graf Waldersee in China* sind ein weit unschuldigeres Buch, aber ebenfalls ein überflüssiges. Armeebefehle, Besichtigungen, Besuche, Eifersüchteleien der Truppenführer machen den Hauptinhalt aus. Geographisches lernt man nichts, Geschichtliches nicht viel mehr.

Von Reisen zu wissenschaftlichen Reiseführern! Je mehr auf Anschaulichkeit des Unterrichts in der Erdkunde gehalten wird, um so mehr sollte der Lehrer auf die Selbsterziehung zur Beobachtung halten. Dazu bedarf er der Anleitung und Ermunterung. Merkwürdig entwickelt ist die Kunst volkstümlicher Darstellungsgabe bei englischen und amerikanischen Gelehrten. Dessen wird man inne, wenn man die kleine *Anleitung zu geologischen Aufnahmen* von Geikie liest. Wie dieser hervorragende Forscher strengste Sachlichkeit mit verblüffender Einfachheit zu vereinen weiß, ist so genußreich, daß, ganz abgesehen vom tatsächlichen Inhalt des Büchleins, der Lehrer der Erdkunde es auch zum Zweck der Erkenntnis dieser Methode der Darstellung fleißig durchmustern sollte. Wir besitzen — zum Trost sei es betont — in Walthers *Vorschule der Geologie*, die nun schon die dritte Auflage erlebt, auch eine äußerst geschickte Anleitung zum Beobachten; was jedoch in diesem Jahre an ähnlichen Führern zu erwähnen ist, kommt trotz größeren Aufwandes und Umfanges diesem kleinen, gut verdeutschten Buch von Geikie nicht nahe. So hat A. Baltzer einen geologischen Führer durch *Das Berneroberland und Nachbargebiete* verfaßt, ein inhaltvolles, gediegenes Werk, aber für unterrichtete Geologen, nicht für Laien, die gern einmal die Natur sich deuten lassen wollen. Glücklicherweise steht die Tektonik im Vordergrund und bleibt die Versteinerungskunde dagegen zurück. Wer vielerlei weiß, wird vielerlei aus dem wertvollen Buch lernen. Umgekehrtes muß leider vom neuen 67. und 68. Hefte des Eisenbahnführers *Rechts und links der Eisenbahn* gesagt werden. In ihnen schildert R. Hansen die

Strecke von Berlin nach Lübeck und zu den Ostseebädern des Westens so, daß, wer wenig weiß, auch wenig daraus entnehmen wird. Der Plan dieser Eisenbahnführer war vortrefflich; aber sie haben keine Leserwelt gefunden. Das ist ein Vorwurf zugleich für das deutsche Reisepublikum wie für den Verlag. Man reist bei uns zu viel, doch zu oberflächlich. Die ungeheure Fülle wertvollsten Anschauungs- und Belehrungsstoffes, der wie ein Wandelgemälde am Fenster des Eisenbahnreisenden vorübergleitet, bleibt dem Simplizissimus- und Berliner Tageblatt-Leser ebenso gleichgültig wie dem Unterhaltungsgespräche pflegenden oder essenden oder schlafenden Reisenden, der in der Fahrt nur eine kostspielige, zeitraubende Unterbrechung der Reiseaufenthalte sieht. Der Versuch, den Prof. Langhans durch seine Eisenbahnführer unternahm, das Publikum der Hauptstrecken aufzuklären über das, was rechts und links der Eisenbahn liegt, war eine Probe auf den oft gerühmten Bildungsdrang der Deutschen. Sie ist mißlungen. Aber auch der Verlag ist schuldig; denn der kleine Druck, die zum Teil seichte Schilderungsart einzelner Hefte, die ihr Heil in geschichtlichen Anekdoten oder gezwungenem Humor suchten, konnte nicht überall Freunde erwecken. Buchhändlerische Schwierigkeiten des Vertriebs auf den Bahnhöfen gesellten sich hinzu. Schade! Eine große Zahl unter den Heften ist so vorzüglich, daß andere Nationen uns um dies volkstümliche Bildungsmittel hätten beneiden müssen, wäre es geglückt, ihm Volkstümlichkeit zu sichern. Nicht vergessen sei, daß auch die wirklich gut geleitete Zeitschrift *Deutsche Erde*, die ebenfalls von Langhans geleitet wird und zwischen Belehrung und Volkstümlichkeit vermittelt, nicht den ihr gebührenden Leserkreis bis jetzt gefunden hat. Wären wir im Besitz der nationalen Erdkunde, die Hauptmann uns wünscht, dann hätte Itschikawa mit seinen Vorträgen über japanische Kultur keine Hörer, doch Langhans mit seinem „Rechts und links der Eisenbahn“ und seiner „Deutschen Erde“ viele Leser gefunden. Dies Glück ist uns noch fern!

Noch einiges bunt Vermischte aus der allgemeinen Erdkunde.

Siegmund Günther hat verschieden geartete Aufsätze seiner nimmer rastenden Feder, die auf fern voneinander gelegenen Gebieten der Erdkunde erfolgreich war und ist, unter dem Titel *Geographische Studien* vereint: Akustische Probleme, das antarktische Problem, ein kulturhistorischer Beitrag zur Erdbebenlehre, Eduard Richter, Ferdinand v. Richthofen. Sie werden anregend und belehrend wirken. — Als besonders bemerkenswertes Ereignis unter den erdkundlichen Forschungen ist anzumerken, daß unter Anregung französischer Mutmaßungen sich bei den Geologen eine neue Auffassung über Entstehung und Entwickelung der Alpen Bahn bricht. Übereinandergeschobene, zum Teil viele Kilometer weit fortbewegte Gesteinsdecken sollen den Rohstoff, die Vorgänge der Eiszeit die Zerlegung der Gesamtmassen in Gipfel- und Talformen besorgt haben. Wer Einblick in den gegenwärtigen Stand der Alpenforschung gewinnen will, nicht verleitet von allzu kühn umstürzlerischen Neuerern und

auch nicht zurückgehalten von mißtrauischen alten Ansichten, der greife zu dem kleinen, billigen, selbst für Schüler oberster Klassen verständlichen und doch wissenschaftlichen Buch des Wiener Privatdozenten Machaček *Die Alpen.* Es gehört zur Sammlung „Wissenschaft und Bildung", in der sich auch die minder empfehlenswerte Schrift von Prof. Pohlig in Bonn findet über *Eiszeitalter und Urgeschichte.* Hier wird eine ganz unnötig persönliche Polemik selbst gegen die bedeutendsten Gelehrten getrieben zu Zwecken, die teils unerfindlich sind, teils verkehrt. Da greife man lieber zu Geinitz' Buch über *Die Eiszeit*, obschon auch dies in der Annahme von nur einer Eiszeit für Norddeutschland von den gegenwärtig geltenden Ansichten, es habe drei getrennte Eiszeiten gegeben, abweicht, freilich in der Ansetzung von vier Eiszeiten für die Alpen mit Penck und Brückner übereinstimmt. Die Kühnheit der von diesen Forschern vertretenen Lehren über „Die Alpen im Eiszeitalter" hat leider schon Unheil angerichtet; denn an sie sich anlehnend möchte Gugenhan bereits *Die Vergletscherung der Erde von Pol zu Pol* nachweisen, hat mit seinem fleißigen, großen Buch über diesen Gegenstand aber nicht Gegenliebe gefunden: Eine Mahnung auch für Heißsporne unter den Lehrern, mit neuen Hypothesen ja vorsichtig im Unterricht zu sein. Hier muß sich noch vieles erst klären.

Mit besonderer Aufmerksamkeit naht man bei der gegenwärtigen Entwickelung der Erdkunde den Arbeiten, die sich mit Wirtschafts- und Anthropogeographie befassen. Gleich bieten sich zwei Schriften Chr. Grubers dar, die gerade für den Lehrer zur Bereicherung seiner Anschauungen höchst empfehlenswert sind: *Deutsches Wirtschaftsleben, auf geographischer Grundlage geschildert* und *Wirtschaftliche Erdkunde.* Beide sind in der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" erschienen, jene in 2. Auflage, mit anerkennenswertem Takt neu bearbeitet von Reinlein, diese eine nachgelassene Schrift des zu früh entschlafenen Verfassers. Geschickte Wahl des Stoffes, wie die Art der Verwebung erdkundlicher und volkswirtschaftlicher Tatsachen und Gedankenreihen, feinsinnige Durchtränkung sachlicher Erklärungen mit statistischen Angaben und rein beschreibenden Aufzählungen mit ausdeutenden Urteilen, knappe, flüssige Schilderung ohne allzu wichtiges Gelehrttun, ohne Hineinbohren in Abstraktionen, das alles läßt diese letzte Schrift Grubers als ganz besonders empfehlenswert erscheinen. Bedeutsam für die Wertschätzung wirtschaftsgeographischer Betrachtungen ist, daß die gewiß nicht leicht zu lesende *Allgemeine und spezielle Wirtschaftsgeographie* vom Leipziger Privatdozenten Prof. Friedrich bereits in 2. umgearbeiteter Auflage vorliegt. Friedrich ist wie Gruber ein Ratzel-Schüler, und beiden merkt man das deutlich an; aber beide bewahren doch auch Selbständigkeit. Wer Gesamtverständnis für die wirtschaftlichen Verhältnisse der Erde gewinnen möchte, dem darf man raten, sich an Friedrichs Buch zu wenden. Es gibt andere Grundanschauungen über das Verhältnis des wirtschaftenden Menschen zur bewirt-

schafteten Erde, wie Friedrich sie vorträgt; aber die philosophisch durchtränkten Gedankengänge Friedrichs sind noch von niemand widerlegt und haben das höchst erstrebenswerte Ziel, zu selbständigem Urteil über die wirtschaftlichen Einzelzustände in den Ländern zu erziehen.

Eine besondere Rolle in der Wirtschafts- und Anthropogeographie spielen die Städte. Ihre erste geographische Würdigung haben sie durch Prof. Hassert erfahren, im 163. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“, und es war gleich ein Kernschuß. Wie hier Grund- und Aufriß der Städte, Baustoff und Straßennamen erdkundlich beleuchtet werden, ist höchst anregend zu verfolgen. Daß über das Verhältnis der Städte zu Verkehr und Verkehrswegen treffende Bemerkungen gemacht werden, nimmt weniger Wunder; denn über diese Dinge hatte man schon häufiger nachgedacht. Hassert führt eine reiche Literatur an. Die geschichtlichen Kräfte, die der Geograph bei der Stadtbetrachtung ähnlich heranziehen muß wie die geologischen bei der Betrachtung des Gebirges, hat Hassert vorzüglich zu benutzen verstanden, ohne aufs Geleis rein geschichtlicher Schilderung zu geraten. Der Unterschied der deutschen Stadt, die von vornherein im Gegensatz zum Land stand und noch steht, von der römischen Stadt, die das umgebende Land zur Einheit mit sich verschmolz, kommt freilich nicht recht zur Geltung. Auch fehlt der geschichtliche Gesichtspunkt bei der Betrachtung des Stadtaufrisses, daß beispielsweise die früh blühenden Rheinstädte in ihren großen Bauresten noch heut romanischen, die später wichtigen wie Köln und Ulm gotischen, noch später bedeutsame einen Renaissance-Charakter zeigen, so Augsburg; da die Blüte jedesmal geographisch mitbedingt ist, lassen sich ohne Zwang hübsche Gedankenverbindungen zwischen erdkundlichen Tatsachen und Baustil knüpfen. Das sind ebenfalls Dinge, die noch weiterer Klärung bedürfen.

Drei an sich ganz verschieden geartete Schriften haben doch das gemein, daß sie sich mit Verkehrsfragen beschäftigen, die den Geographen nahe angehen. Thiess, einst bei der Hamburg-Amerika-Linie angestellt, nun Professor an der Danziger Hochschule, verbreitet sich — ebenfalls in der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ — in ebenso lehrreicher wie anziehender Weise über *Deutsche Schiffahrtspolitik der Gegenwart*. Lenschau schildert in der Sammlung „Angewandte Geographie“ *Deutsche Wasserstraßen und Eisenbahnen in ihrer Bedeutung für den Verkehr* und Wiedenfeld würdigt in den von der Gehe-Stiftung zu Dresden herausgegebenen „Zeit- und Streitfragen“ *Hamburg als Welthafen*. Alle drei Schriften, verfaßt von gründlichsten Kennern gerade der gewählten Gegenstände, enthalten eine Fülle wichtiger und anderswo nicht leicht so bequem zusammengestellter Tatsachen, die unter scharfe, klare Beleuchtung gerückt, das einzelne in weitem Rahmen des Allgemeinen, der gesamten Verkehrsnotwendigkeiten, aufweisen; sie sind geeignet, Verständnis für große wirtschaftliche Fragen zu wecken und Antworten auf sie finden zu lassen.

In nichts erdkundlich und doch für den Lehrer der Erdkunde empfehlenswert ist „Die Verfassung des Deutschen Reichs“ von Zorn, ein Band der Sammlung „Wissenschaft und Bildung“. Erdkundlicher Unterricht streift gelegentlich Verfassungsfragen. Sie gehören an sich in die Geschichtsstunde; aber der Geographielehrer muß sie beherrschen. Es gibt kein Buch, das knapper und doch so wissenschaftlich, das einfacher und doch die Tiefen der Sache so erschöpfend wäre wie Zorns Behandlung der Reichsverfassung. Die schwierige und doch ungeheuer wichtige Kompetenz-Kompetenz ist beispielsweise so einleuchtend behandelt, daß der Berichterstatter als Probe sie bei einer Vertretungsstunde in der Obertertia frei nach Zorn vornahm, und mit bestem Erfolg. In Obertertia wird ja Deutschland geographisch besprochen.

Unter den wissenschaftlichen Beilagen zu Jahresberichten sind zwei Gruppen vorhanden. Die eine umfaßt Reiseschilderungen, die andere beschäftigt sich mit Heimatkunde. So erzählt Simroth *Natur- und Kulturgeschichtliches aus Oberitalien und Sardinien*, Dingeldein bespricht *Eine Ferienreise nach dem Goldenen Horn*, Groß gibt einen *Bericht über eine Fahrt nach Mykenä, Tiryns, Argos, Nauplia.* Förster versucht sich an einer *Heimatkunde von Groß-Strehlitz O. S.*, Colbus veröffentlicht *Beiträge zum Unterricht in der Heimatkunde.* Keine dieser Arbeiten bietet Anlaß zu eingehenderen Betrachtungen; wenn die Verfasser sie weiter ausbauen und in einer weiten Kreisen zugänglicheren Form veröffentlichen sollten, würde darauf zurückzukommen sein. Was Helmbold über den *Atlasmythus und Verwandtes* schreibt, zeigt, wie sich erdkundliche und altklassische Studien durchdringen und befruchten können. Seine Deutung, der Atlas sei ursprünglich das Zodiakallicht, ist wohl möglich, doch nicht allein möglich.

Zur Geschichte der Erdkunde gehört S. Günthers Schrift über *Das Zeitalter der Entdeckungen.* Für weite Kreise geschrieben, doch aus umfangreichen literarisch-kritischen Studien erwachsen, hat dieser 26. Band der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ die 2. Auflage erlebt, da er eine breite Leserschaft für sich hat und, alle neuesten Forschungen umschließend, auch dem Fachmann Wertvolles bietet. Er verdient Einreihung unter den Bücherschätzen des Lehrers wie des Primaners. — Ein großes, höchst dankenswertes Unternehmen hat der Hamburger Gutenberg-Verlag von Dr. E. Schultze eingeleitet. Er will eine *Bibliothek wertvoller Memoiren, Lebensdokumente aller Zeiten und Völker* zustande bringen und hat im 1., 4. und 6. Band gleich Gegenstände behandelt, die für den Geographen von Wichtigkeit sind, nämlich die „Reisen des Marco Polo“, die eigenhändigen Berichte von Ferdinand Cortez über „Die Eroberung von Mexiko“ und „Erinnerungen aus dem indischen Aufstande 1857“ von Lady Inglis und Sergeant Forbes-Mitschel. Übersetzer und Bearbeiter dieser drei nicht kleinen, doch vornehm ausgestatteten Bände sind Dr. Lemke, Dr. Schultze und Elisabeth Braunholtz. An

den Anmerkungen oder an der Namenschreibung könnte man hier oder dort mäkeln; aber es wäre ein Unrecht gegenüber dem großen Doppelverdienst, wichtige, seit langem nicht oder überhaupt noch nicht in deutscher Sprache veröffentlichte Werke zur Geschichte der Erdkunde der Vergessenheit entrissen zu haben und zugleich in einer Form, die sie für alle Gebildeten leicht zugänglich macht. Auch bei diesen Bänden muß man die Empfehlung aussprechen, sie sind sowohl für die Schulbücherei der Lehrer wie der Prima geeignet.

Zum Schluß sei Erwähnung getan dreier Hilfsmittel, die niemand der selbständig auf geographischem Gebiet arbeiten möchte, wird missen können: Baschins *Bibliotheca geographica*, Haacks *Geographenkalender*, Juraschеks Herausgabe von *Hübners geographisch-statistischen Tabellen*. Alle sind in früheren Jahresberichten schon ausreichend gekennzeichnet und haben sich in ihren jährlich neuen Ausgaben inzwischen nicht wesentlich verändert. Auch das sehr brauchbare Heft von Dr. Wollemann über *Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeographischen Namen* ist in zweiter verbesserter und vermehrter Auflage herausgekommen. Es ist eine anerkannte Arbeit und eine notwendige dazu. Unendlich ließe sich die Mühe des Einprägens fremdartiger Namen dem Schüler erleichtern, wüßte der Lehrer ihre Bedeutung zu erklären. Und gegen die Aussprache wird meist unglaublich gesündigt.

Wahrhaftig, an literarischen Mitteln zur Fortbildung fehlt es dem Lehrer der Erdkunde nicht! Wenn von allen Seiten die Massen der Neuerscheinungen und verbesserten Auflagen alter Werke um den Berichterstatter an- und aufwachsen, will es ihn schier dünken, als müsse er durch immer dichter sich verwachsendes Urwaldgestrüpp den Weg bahnen. Und doch ist es eine Freude, das Arbeiten und Ringen um Fortschritt zu belauschen; denn gerade auf dem Gebiet der Erdkunde zeigen sich dem aufmerksamen Blick immer wieder enge Zusammenhänge zwischen der Wissenschaft, die die reine Erkenntniswahrheit sucht, und dem großen Getriebe der waltenden Naturkräfte wie dem kleinen, doch ungeheuer regsamen des Völkerlebens, ebenso die engen Verknüpfungen zwischen dem Vorwärtstasten der Wissenschaft und dem sich nachfühlenden der Übermittelung wissenschaftlicher Ergebnisse an die Jugend, dem Unterricht. Groß ist die Zahl der fleißig voran Strebenden; mannigfaltig sind die Ausgangspunkte und die Ziele ihrer Arbeiten, oft weit getrennt die Wege ihres Sinnens und Denkens; und doch wird man mit befriedigender Genugtuung immer wieder der Wahrheit gewiß: Die Erdkunde ist trotz solcher Mannigfaltigkeit eine einheitliche Wissenschaft.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Baltzer, Das Berneroberland und Nachbargebiete. Ein geologischer Führer. Mit 74 Fig. im Text und 1 Routenkärtchen. Berlin, Gebr. Borntraeger. — 63.

Baschin, Bibliotheca geographica, Jahresbibliographie der gesamten geograph. Literatur, herausgeg. v. d. Gesellsch. f. Erdk. zu Berlin. Bd. XII Jahrgang 1903. Berlin 1907, W. H. Kühl. — 68.

Baumgartner, Reisebilder aus Schottland. Mit 2 Bildern in Farbendruck, 85 Abbild., 1 Karte. 3. verm. Aufl. Freiburg 1905, Herder. — 63.

Becker und Mayer, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil. 2. gekürzte u. verbess. Aufl. Wien 1907. — 3. Teil: Österreich-Ungarn. Wien 1906, Deuticke. — 40.

Boock, Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde. Ausgabe A f. höhere Lehranstalten. Unterstufe in 3 Heften. Desgl. Oberstufe in 3 Heften. Dazu 1 Lehrerheft. Berlin, F. Stahn. — 27.

Buurmann, Kurze Repetitorien für das einj.-freiw. Examen. 7. Bändchen: Geographie. Leipzig, Rongersche Buchhandlung. — 39.

Clemenz, Schlesiens Bau und Bild mit besonderer Berücksichtigung der Geologie, Wirtschaftsgeographie u. Volkskunde. Eine Landeskunde für Schule, Haus und Studium. Mit 116 Abbild., 8 Kärtchen, 15 geolog. Tafeln. Glogau 1907, Flemming. — 55.

Colbus, Beiträge zum Unterricht in der Heimatkunde. Beilage zum Kgl. Friedrich-Wilhelms-Progymnas. zu St. Wendel. — 67.

Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 256. Aufl., herausgeg. von Wolkenhauer. Halle a. S. 1908, Buchhdlg. d. Waisenhauses. — 31.

— Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten bearb. v. Baltzer u. Leonhardt. 1. Teil Mittelstufe, 2. Teil Oberstufe. Mit 7 Textfiguren. — 31.

Diercke, Wandkarte der Vereinigten Staaten 1 : 3 Mill.

— Wandkarte von Berlin, desgl. Paris, desgl. London, desgl. New York, desgl. Hamburg 1 : 40 000.

— Wandkarte vom Riesengebirge 1 : 100 000.
Sämtlich bei Westermann, Braunschweig. — 50.

Dingeldein, Eine Ferienreise nach dem goldenen Horn. Beilage z. Jahresber. des Großherzogl. Wolfgang Ernst-Gymnas. zu Büdingen. — 67.

Dinges, Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis. Verhdlg. d. 16. Deutschen Geographentages zu Nürnberg S. 228. S. diese. — 51.

Dominik, Vom Atlantik zum Tschadsee. Berlin 1908, Mittler & Sohn. — 61.

Ebeling-Gruber, Neuer Atlas für Handels- u. kaufmännische Fortbildungsschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Handels- u. Wirtschaftsgeogr. 35 Haupt- u. 39 Nebenkarten auf 44 Kartenseiten. Bielefeld u. Leipzig 1907, Velhagen & Klasing. — 48.

Enzensperger, Thesen zum Geographie-Unterricht an den bayerischen humanistischen Gymnasien. Bamberg 1907, S. 496 ff. — 16.

— Die Entwickelung und Stellung des erdkundlichen Unterrichts am bayerischen Gymnasium. München 1908. — 17.

Fischer, Bericht der ständigen Kommission für erdkundl. Schulunterricht. Verhdlg. d. 16. Deutschen Geographentages zu Nürnberg S. 182. S. diese. —14.

— Schulatlas für den Anfangsunterricht und die Mittelstufen. 47 Haupt- u. 74 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten. Bielefeld-Leipzig 1907, Velhagen & Klasing. — 46.

Fischer-Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen. Buchausgabe mit 230 schwarzen Abbild. u. 12 Farbentafeln. München-Berlin 1907, R. Oldenbourg. — 23, 30, 33.

Fonck, Die Schutztruppe von Deutsch-Ost-Afrika.

— Reisen und Expeditionen in Deutsch-Ost-Afrika. Beide Berlin 1907, Vossische Buchhdlg. — 60.

Fontane, Spreeland, Beeskow-Storkow, Barnim, Teltow. Wanderungen durch die Mark Brandenburg IV. 7. u. 8. Aufl. Stuttgart-Berlin 1907, Cotta Nachfolger. — 55.

Förderreuther, Die Allgäuer Alpen. Land und Leute. Mit 423 Abbild. im Text, 2 Karten, 26 Kunstbeilagen. Kempten-München 1907, J. Kös. — 56.

Förster, Heimatkunde v. Gr. Stehlitz O. S. Beilage z. Jahresbericht d. Kgl. Gymnasiums zu Gr. Strehlitz. — 67.

Fraas, Die Entwickelung der Erde und ihrer Bewohner mit Schichtenprofilen, Leitfossilien und landschaftlichen Rekonstruktionen dargestellt auf 7 farbigen Tafeln. Stuttgart, K. G. Lutz. — 52.

Friedrich, Allgemeine und spezielle Wirtschaftsgeographie. 2. Aufl. mit 3 Karten. Leipzig 1907, Göschen. — 65.

Frobenius, Im Schatten des Kongostaates. Mit 8 Kartenbildern, 33 Tafeln, 318 Illustrationen u. Geländedarstellungen. Berlin 1907, G. Reimer. — 61.

Fulda, Amerikanische Eindrücke. Stuttgart-Berlin 1906, Cotta Nachfolger. — 57.

Gehring, Indien, das alte Wunderland und seine Bewohner. Leipzig 1907, O. Spamer. — 58.

Geikie, Anleitung zu geologischen Aufnahmen. Deutsch von K. v. Terzaghi. Leipzig u. Wien 1906, Deuticke. — 63.

— Physikalische Geographie. Deutsch von O. Schmidt. Nach der neuesten engl. Ausgabe bearb. von Gerland. 6. verb. u. verm. Aufl. Naturwissenschaftl. Elementarbücher IV. Straßburg 1907, Trübner. Von dem anregenden, lehrreichen, kleinen Buche gilt dasselbe, was über das voraufgehende auf S. 63 gesagt ist. Es muß warm empfohlen werden.

Geinitz, Die Eiszeit. „Die Wissenschaft", Sammlung naturw. u. mathem. Monogr. 16. Heft. Braunschweig 1906, Vieweg & Sohn. — 65.

Geistbeck, A., Einrichtung und Methode des geographischen Unterrichts. Verhdlg. d. 16. Deutschen Geographentages S. 193. — 21, 29.

Geistbeck, M., Leitfaden der mathem. und physik. Geographie für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. 28. verbess. u. 29. Aufl. mit 116 Abbild. Freiburg 1907, Herder. — 34.

Geistbeck-Engleder, Geographische Typenbilder: Kieler Förde. Fördenküste. Dresden-Wien, Müller-Fröbelhaus. — 53.

Greubel, Einführung in das Kartenverständnis unter Vorführung seines neuen Lehrmittels: Reliefbaukasten zur Herstellung von Geländemodellen. Verhdlg. des 16. Deutschen Geographentages zu Nürnberg S. 240. — 45.

Groß, Bericht über eine Fahrt nach Mykenä, Tiryus, Argos, Nauplia. Jahresber. z. Progr. des Honterus-Gymnasiums in Kronstadt. — 67.

Grothe, Zur Landeskunde von Rumänien. Kulturgeschichtliches und Wirtschaftliches. Angewandte Geographie III 1. Mit 23 Abbild., 4 Karten, 1 Mehrfarbendruck. Halle a. S. 1907, Gebauer-Schwetschke. — 57.

Gruber, Wirtschaftliche Erdkunde. Aus Natur und Geisteswelt 122. Leipzig 1906, Teubner. — 65.

— Deutsches Wirtschaftsleben, auf geograph. Grundlage geschildert. 2. Aufl. neu bearb. von Reinlein. Aus Natur und Geisteswelt 42. Leipzig 1907, Teubner. — 65.

Gugenhan, Die Vergletscherung der Erde von Pol zu Pol. Mit 154 Abbild. Berlin 1906, Friedländer & Sohn. — 65.

Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen. 2. Aufl. Aus Natur und Geisteswelt 26. Leipzig 1907, Teubner. — 67.

— Geographische Studien. Stuttgart 1907, Strecker & Schröder. — 64.

Haack, Geographenkalender. 5. Jahrgang 1907. Mit 1 Heliogravüre und 36 Karten in Farbendruck. Gotha 1907, J. Perthes. — 68.

— Planigloben der Erde 1 : 12 Mill.
Deutschland physik. 1 : 750 000.
— und Burdach, Palästina 1 : 250 000.
} Gotha, J. Perthes. — 49.

Haberlandt, Völkerkunde. Sammlung Göschen 73. 2. verm. u. verb. Aufl. Mit 51 Abbild. Leipzig 1906, Göschen. Der Laie wird sich aus dem kleinen Buch ausreichend über Forschungsweise und Inhalt der modernen Völkerkunde unterrichten können.

Hänsch, Das deutsche Kolonialreich. Eine polit.-geogr. Studie. Geogr. Zeitschrift XII 545. Auch als Sonderheft. Leipzig 1906, Teubner. — 59.

Hansen, Berlin—Lübeck—Ostseebäder. Vgl. Langhans, Rechts und links der Eisenbahn. Heft 67 u. 68. Gotha, J. Perthes. — 63.

H a s s e r t, Landeskunde und Wirtschaftsgeographie des Festlandes Australien. Mit 6 Abbild., 6 graph. Tabellen u. 1 Karte. Sammlung Göschen 319. Leipzig 1907, Göschen. — 58.
— Die Städte, geographisch betrachtet. Aur Natur und Geisteswelt 163. Mit 21 Abbild. im Text. Leipzig 1907, Teubner. — 66.
H a u p t m a n n, Nationale Erdkunde. Straßburg 1907, Bull. — 36.
— Der nationalen Erdkunde 2. Teil: Europa. Straßburg 1908, Bull. — 56.
H e g e r, Hölzels Europäische Völkertypen, gemalt von B e c k. Wien, Hölzel. — 52.
H e l m b o l d, Der Atlasmythus und Verwandtes. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Mülhausen i. E. 1906. — 67.
H e r o l d, Einführung in das Kartenverständnis. LL. 1907 S. 56. — 26.
H e t t n e r, Grundzüge der Länderkunde. 1. Bd.: Europa. Mit 8 Tafeln und 347 Kärtchen im Text. Leipzig 1907, O. Spamer. — 7.
— Methodologische Streifzüge. Geogr. Zeitschr. XIII 627, 694. — 19.
— Die Geographie des Menschen. Geogr. Zeitschr. XIII 401. — 10.
— Über das Verhältnis von Natur und Mensch. Geogr. Zeitschr. XIII 580. — 12.
— Die geographische Einteilung der Erdoberfläche. Geogr. Zeitschr. XIV 1, 94, 137. — 8.
H ü b n e r, Geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde, herausgeg. von J u r a s c h e k. Ausgabe 1907. Frankfurt a. M., Keller. — 68.
H u p f e r, Methodik des geogr. Unterrichts in der Volksschule. Für Lehrer und Seminaristen. 2. Aufl. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhdlg. — 29.
— Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Dürrsche Buchhdlg. — 39.
1. Heft: Einführung in die Allgemeine Erdkunde. 2. verbesserte Aufl. 1906.
2. Heft: Die außerdeutschen Länder Europas. 2. verb. Aufl. 1907.
3. Heft: Die fremden Erdteile. 2. verb. Aufl. 1908.
I h n e, Erdkunde in Sexta. 5. Aufl. Darmstadt 1907, Bergstraeßer. — 35.
I m e n d ö r f e r, Lehrbuch der Erdkunde für Mädchenlyzeen. 1. Teil. Mit 27 Abbild. 2. verb. Aufl. — 2. Teil. Mit 8 Abbild. 2. verb. Aufl. — 3. Teil. Wien 1907, Tempsky. — 40.
I t c h i k a w a, Die Kultur Japans. Berlin 1907, Curtius. — 58, 64.
K a s s n e r, Meteorologische Erdgloben für Januar und Juli. Berlin 1907, D. Reimer. — 52.
K e i l und R i e c k e, Deutscher Schulatlas. 45. Haupt- und 38 Nebenkarten in Vielfarbendruck. 52. vermehrte u. vollst. neu bearb. Aufl. von A m t h o r - I s s l e i b s Volksatlas. Berlin-Leipzig, Teubner. — 47.
K e t z e r, Schulgeographie für sächsische Realschulen. -II. Teil f. d. Klassen 3—1. Mit 10 Fig. im Text. 4. durchges. u. verb. Aufl. Leipzig 1907, Dürrsche Bh. — 35.
K i r c h h o f f, Erdkunde für Schulen. 1. Teil: Unterstufe. Mit 12 Textfig. 14. Aufl., herausgeg. von Dr. F. L a m p e. — 2. Teil: Oberstufe. Mit 36 Textfig. u. 1 Anhangstafel. 14. Aufl., herausgeg. von Dr. F. L a m p e. Halle a. S. 1907, Buchhdlg. des Waisenhauses. — 30, 33.
K i r c h h o f f und G ü n t h e r, Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts. 2. Aufl. München 1906, Beck. — 18.
K l e i n s c h m i d t, Die geographischen Grundbegriffe. Eine Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung von Siedles Relief. Gießen, E. Roth. Die kleine Schrift erwartet wohl etwas zu viel von der Verwendung des Reliefs, wird aber jedem, der es benutzt, Anregung bringen.
K r a e m e r, Ein Beispiel für das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht nach Matzatscher Methode. LL. 1907, S. 107. — 26.
L a n g h a n s, Deutsche Erde. Gotha, J. Perthes. — 63.
— Rechts und links der Eisenbahn. Gotha, J. Perthes. — 63.
L a u g h l i n, Aus dem amerikanischen Wirtschaftsleben. Mit 9 graphischen Darstellungen. Aus Natur und Geisteswelt 127. Leipzig 1907, Teubner. — 57.
L e h m a n n - S c o b e l, Atlas für höhere Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeographie. Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing. — 48.
L e n n a r z, Auswahl erdkundlicher Charakterbilder. Für den Schulgebrauch herausgeg. Aschendorffs Sammlung auserlesener Darstellungen aus Wissenschaft und Kunst II. Münster i. W., 1907 Aschendorff. — 43, 63.

Lenschau, Deutsche Wasserstraßen und Eisenbahnen in ihrer Bedeutung für den Verkehr. Angewandte Geographie II, 10. Halle a. S. 1906, Gebauer-Schwetschke. — 66.

Letoschek, Sammlung von Skizzen und Karten zur Wiederholung beim Studium der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie mit begleitendem Text. Wien, Freytag u. Berndt. — 46.

Lohmeyer, Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek V. Bd., herausgeg. von Wislicenus. Mit 28 Abbild. und 1 Karte. Leipzig 1907, Weicher. — 62.

Loti, Japanische Herbsteindrücke. Übersetzt von R. Proelss. Cottasche Handbibliothek 142. Stuttgart-Berlin, Cotta Buchhdlg. Nachfolger. — 59.

Maack, Künstlerische Heimatkunde von Hamburg und Umgegend. Beilage z. Jahresber. d. Realschule in St. Georg, Hamburg. Dasselbe gesondert erschienen in Leipzig 1907, Quelle & Meyer. — 42.

Machaček, Die Alpen. Mit 23 Bildern und Fig. im Text. Wissenschaft und Bildung 29. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. — 65.

Oppel, Landeskunde des Britischen Nordamerika. Mit 13 Abbild. und 1 Karte. Sammlung Göschen 284. Leipzig 1906, Göschen. — 57.

— Wirtschaftsgeographie der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Mit 11 graphischen Darstellungen. Angewandte Geographie III, 2. Halle 1907. Gebauer-Schwetschke. — 57.

Paasche, Im Morgenlicht. Kriegs-, Jagd- und Reiseerlebnisse in Ostafrika. Berlin 1907, Schwetschke & Sohn. — 60.

Pahde-Lindemann, Leitfaden der Erdkunde. 3. Heft: Mittelstufe, 2. Stück Berlin-Glogau 1907, C. Flemming. — 36.

Partsch, Schlesien. II. Teil 2. Heft: Mittelschlesien. Breslau 1907, Hirt. — 7.

Passarge, Südafrika, eine Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde. Mit 47 Abbild. auf Tafeln, 34 Karten und zahlreichen Profilen. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. — 6.

v. Pfeil, Zur Erwerbung von Deutsch-Ostafrika. Berlin 1907, Curtius. — 60.

Pohlig, Eiszeit und Urgeschichte des Menschen. Wissenschaft und Bildung 8. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. — 65.

v. Rauch, Mit Graf Waldersee in China. Tagebuchaufzeichnungen. Berlin 1907, Fontane & Co. — 63.

Richter, Schulwandkarte der Provinz Brandenburg 1 : 150 000. Essen, Baedeker. — 51.

v. Richthofen, Tagebücher aus China. Ausgewählt und herausgegeben von Dr. E. Tiessen. 2 Bände mit 17 Lichtdrucktafeln nach Originalzeichnungen v. Richthofens. Berlin 1907, D. Reimer. — 54.

Rohrbach, Wie machen wir unsere Kolonien rentabel? Halle a. S. 1907. Gebauer-Schwetschke. — 61.

Rusch, Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen. 4. Teil: Für die 6. Klasse. Mit 17 Abbild. Wien 1907, Pichlers Witwe & Sohn. — 41.

Sach, Das Herzogtum Schleswig in seiner ethnographischen und nationalen Entwickelung. 3. Abteilung. Halle a. S. 1907, Buchhdlg. d. Waisenhauses. — 56.

Schäfer, Pegasusritte. 1. Heft: Spanien und Portugal. Hannover-Berlin 1907, C. Meyer (Prior). — 42.

Scheel, Deutsche Kolonien. Koloniales Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Kolonien und ihrer Bedeutung für das Mutterland. Ausgewählt, eingeleitet und mit Sachregister versehen. Berlin 1907. Schwetschke & Sohn. — 61.

Schlüter, Die Ziele der Geographie des Menschen. München 1906. — 19.

— Über das Verhältnis von Natur und Mensch in der Anthropogeographie. Geogr. Zeitschr. XIII, 505. — 11.

Schmelzle, Ein Wort über Geographie und geographische Lehrbücher. ZIS. 1906 S. 114. — 24.

— Deutschland. Nach neuen methodischen Gesichtspunkten für Schüler höherer Lehranstalten. Leipzig 1907, Teubner. — 36.

Schmitz-Mancy, Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. Ein Leitfaden zur Ergänzung geographischer Lehrbücher. 2. neubearb. Aufl. Mit 58 Bildern und 1 farb. Karte des Weltverkehrs. Breslau 1907, Hirt. — 44.

Schultze, E., Bibliothek wertvoller Memoiren: I. Reisen des Venezianers Marco Polo, bearb. von Dr. H. Lemke. — IV. Die Eroberung von Mexiko. 3 eigenhänd. Berichte von Ferdinand Cortez an Karl V., bearb. von Dr. E. Schultze. — VI. Erinnerungen aus dem indischen Aufstand 1857 von Lady Inglis und Sergeant Forbes-Mitchell. Bearb. von Elis. Braunholtz. Hamburg, Gutenberg-Verlag. — 67.

Schultze, H., Geographische Repetitionen im Anschluß an Daniels und Kirchhoffs geogr. Lehrbücher. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch in Fragen und Antworten. 3. neu bearb. Aufl. Halle a. S. 1908, Buchhdlg. des Waisenhauses. — 39.

Schultze, L., Aus Namaland und Kalahari. Mit 25 Tafeln in Heliogravüre und Lichtdruck, 1 Karte und 286 Abbild. im Text. — 59.

v. Seydlitz, Geographie. Ausgabe D in 7 Heften. Für höhere Lehranstalten bearb. von Rohrmann. Sämtlich mit zum Teil farbigen Karten, Profilen, Farbentafeln und Anhang von Bildern in Photographiedruck. Breslau 1907, Hirt. — 9, 29, 32, 33.

— Dasselbe. Ausgabe G in 6 Heften. Für höhere Lehranstalten bearb. von Rohrmann. Sämtlich mit zum Teil farbigen Karten, Farbentafeln und Anhang von Bildern in Photographiedruck. Breslau 1907, Hirt. — 34.

v. Seydlitz' Landeskunden, zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie. Breslau 1907, Hirt. — 41.

Dilling, Landeskunde der freien und Hansestadt Hamburg und ihres Gebiets. 6. Aufl.

Gild, Landeskunde der Provinz Hessen-Nassau. 5. Aufl.

Kapff, Landeskunde des Königreichs Württemberg und der Hohenzollernschen Lande. 4. Aufl.

Lullies, Landeskunde von Ost- und Westpreußen, 6. Aufl.

Rudolph, Landeskunde von Elsaß-Lothringen. 3. Aufl.

Wormstall, Landeskunde Westfalens und der Fürstentümer Lippe, Schaumburg-Lippe und Waldeck. 4. Aufl.

Seytter-Hummel, Schulatlas für Mittel-, Bürger- und höhere Mädchenschulen. Neu bearb., verbessert und vermehrt herausgeg. von W. Seytter. 37 Haupt- und 28 Nebenkarten auf 41 Kartenseiten. Stuttgart und Biberach, Dornsche Buchhdlg. — 47.

Sievers, Allgemeine Länderkunde. Kleine Ausgabe. 2 Bände. Mit 62 Textkarten und Profilen, 33 Kartenbeilagen, 30 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck und 1 Tabelle. Leipzig und Wien, Bibliograph. Institut. — 55.

Simroth, Natur- und Kulturgeschichtliches aus Oberitalien und Sardinien. Beilage z. Jahresber. der 1. Realschule. Leipzig 1907. — 67.

Sperling, Eine Weltreise unter deutscher Flagge. 51 000 Seemeilen mit dem deutschen Kreuzergeschwader durch die Ozeane. Mit zahlreichen Abbild. Leipzig 1907, W. Weicher. — 62.

Steinecke, Landeskunde der Rheinprovinz. Mit 9 Abbild., 3 Kärtchen und 1 Karte. Sammlung Göschen 308. Leipzig 1907, Göschen. — 58.

Stöwer, Marine-Erinnerungsblätter. Berlin, Bong. — 52.

Thieß, Deutsche Schiffahrt und Schiffahrtspolitik der Gegenwart. Aus Natur und Geisteswelt 169. Leipzig 1907, Teubner. — 66.

Tiessen, Beobachtende Geographie und Länderkunde in ihrer Entwickelung. In den Verhandl. des 16. Deutschen Geographentages zu Nürnberg S. 51. — 3.

v. Tobel, Geographie für Schweizer Sekundar-, Real- und Bezirksschulen. Schematische Zusammenfassung. Zürich 1907, Fäsi & Beer. — 41.

Trinius, Thüringerwald-Poesie. Wanderskizzen. Leipzig 1907, Thüringische Verlagsanstalt. — 55.

Ule, Alfred Kirchhoff. Ein Lebensbild. Halle a. S. 1907, Buchhdlg. des Waisenhauses. — 19.

— Lehrbuch der Erdkunde. Ausgabe A. 1. Teil für die unteren Klassen. Mit 2 farb. und 53 Schwarzdruckabbild. 6. Auflage. Leipzig 1906, Freytag. 34.

Verhandlungen des 16. Deutschen Geographentages zu Nürnberg, herausgeg. von G. Kollm. Mit 5 Tafeln und 23 Abbild. Berlin 1907, D. Reimer. — 5, 13, 14.

Vogels Karte des Deutschen Reichs in 27 Blättern. 1 : 500 000. Gotha, J. Perthes. — 49.

Volckmar, Universalatlas für deutsche Schulen in Südamerika. Ausgabe A für Länder spanischer Zunge. Leipzig-Berlin 1907, Volckmar. — 48.
Wachsmuth, Bilder aus Rußland. 12 Tafeln. Leipzig 1908, Wachsmuth. — 53.
Wagner, H., Zur Erinnerung an A. Kirchhoff. S. Verhandl. des 16. Deutschen Geographentages S. 178. — 19.
— P., Lehrmittel zur Einführung in das Kartenverständnis (2 Modelle und 8 Karten auf Leinwand). Dresden, Müller-Fröbelhaus. — 45.
— — Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. Große Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Kleine Ausgabe für Realschulen und Seminare. Leipzig 1907, Teubner. — 44.
Wahnschaffe, Graebner, Dahl und Potonié, Der Grunewald bei Berlin. Seine Geologie, Flora und Fauna. Mit 10 Abbild. Jena 1907, Fischer. — 55.
Walther, Vorschule der Geologie. 3. Aufl. Jena 1908, Fischer. — 63.
Weighardt, Leitfaden für den geographischen Unterricht in der untersten Klasse höherer Lehranstalten (VI oder 7. Klasse der höheren Mädchenschulen). Weinheim und Leipzig 1907, Ackermann. — 35.
Welt in Farben, herausgeg. vom Internationalen Weltverlag, Schöneberg bei Berlin. — 53.
Wiedenfeld, Hamburg als Welthafen. Neue Zeit- und Streitfragen, herausgeg. von der Gehe-Stiftung zu Dresden III, 8, 9. Dresden 1906, v. Zahn & Jaensch. — 66.
Wollemann, Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeograph. Namen. 2. verb. und vermehrte Aufl. Braunschweig 1906, Scholz. — 6[illegible].
Zorn, Deutsche Reichsverfassung. Wissenschaft und Bildung 10. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. — 67.

XII.

Mathematik

K. Weise.

I. Reine Mathematik.

A. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Die Meraner Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte stehen noch immer im Vordergrunde des Interesses. Wir glauben bei der Wichtigkeit des Gegenstandes auf diese Meinungsäußerungen etwas ausführlicher eingehen zu sollen.

Zunächst ist zu berichten, daß von Klein ein Neudruck des Meraner Lehrplans für Mathematik veranlaßt worden ist. Er befindet sich mit zwei anderen wieder abgedruckten Aufsätzen Ks. im Anhang eines unter dem Titel *Vorträge über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen* erschienenen Buches. Die Grundlage desselben bildet eine im Winter 1904—05 an der Göttinger Universität gehaltene Vorlesung Ks., die Schimmack überarbeitet und in Druck gegeben hat. Es enthält einen Überblick über die gegenwärtig den verschiedenen Schulgattungen — von den Volksschulen bis zu den Hochschulen, Lehrerseminare, Mädchen- und Fachschulen eingeschlossen — gestellten Lehraufgaben in Mathematik und die an ihnen geübten Lehrverfahren und macht Vorschläge für einen modernen Ausbau und eine zeitgemäße Umgestaltung des gesamten mathematischen Unterrichts. Im besonderen stellt es noch einmal ausführlich die Gründe zusammen, die bei der Aufstellung des Meraner Lehrplans ausschlaggebend gewesen sind. Mit lebhaftem Interesse folgt man den Auseinandersetzungen des Verfassers auch da, wo man nicht völlig mit ihm einverstanden zu sein vermag.

Zur Berichterstattung der von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher eingesetzten Unterrichtskommission äußert sich Uhlig, der bekannte Vertreter der Interessen des humanistischen Gymnasiums. Er erkennt einen dreifachen Widerspruch, in dem die Verwirklichung der Kommissionsvorschläge für das Gymnasium zu den Grundsätzen stehen würde, zu denen sich die preußische Unterrichtsverwaltung bekannt hat: die Vor-

schläge der Kommission führen nicht zu einer Betonung der Eigenart der drei Gattungen der höheren Schulen, sondern verwischen die Unterschiede; der Gymnasiallehrplan würde ein Plus von Unterrichtsstoff erhalten, entgegen dem Grundsatz Multum, non multa; die Vorschläge verlangen eine Erweiterung des für alle Schüler verbindlichen Stoffes, während das Ministerium sich für größere Bewegungsfreiheit ausgesprochen hat. Die Unzufriedenheit, daß den Abiturienten eine vorwiegend sprachliche Bildung auf den Weg gegeben wird, ist für die Realanstalten berechtigt; für das humanistische Gymnasium gehört dies Überwiegen der Sprachen zu seiner Eigenart. Die hinsichtlich der Betriebsweise der Mathematik von der Kommission geäußerten Wünsche sind anzuerkennen, doch ist schon bisher vielfach danach verfahren worden. Die gewünschte Vermehrung der Stundenzahl in den Tertien wird nicht allgemein für notwendig erachtet; sie würde auch zu einer Unterstützung des Vorschlags werden, in den oberen Klassen die Schüler, denen die Mathematik nicht liegt, ganz oder teilweise vom mathematischen Unterrichte zu befreien.

Paulsen gibt in seinem Aufsatze *In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen?* zu, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in unserem höheren Schulwesen nicht die Geltung hat, die ihm bei der Bedeutung dieser Wissenschaften für das moderne Leben zukommt. Diese Tatsache ist aus der historischen Entwickelung unseres Unterrichtswesens zu erklären. Wenn nun die Naturforscher-Gesellschaft empfiehlt, die Physikstunden an den Gymnasien zu vermehren und im übrigen die „klaffende Lücke" in der Gymnasialbildung betont, so geschieht dies, obwohl es nicht direkt von der Kommission ausgesprochen wird, ohne Zweifel in der Meinung, daß der altsprachliche Unterricht gekürzt werden müsse und könne. Dieser Weg ist aber ungangbar, denn er gründet sich auf das Vexierbild der Universalbildung und auf die Idee des gemeinsamen, die Unter- und die Mittelstufe umfassenden lateinlosen Unterbaues der höheren Schulen, während doch die Reform von 1901 die Möglichkeit einer einheitlichen Bildung verneint hat und es unmöglich ist, bei Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts auf die drei oberen Klassen die auf jeden Fall beizubehaltenden Ziele desselben — Fähigkeit zu selbständiger Lektüre der altklassischen Schriftsteller und sichere Grundlage für eine vertiefte historische Bildung — zu erreichen. Den einzig möglichen Weg, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern grösseren Spielraum zu gewähren, erblickt der Verfasser vielmehr in der Umwandelung zahlreicher Gymnasien in Realanstalten. Er gibt dabei zu, daß diese infolge des Beharrungsvermögens historisch gewordener Zustände in Kürze nicht herbeizuführen ist, und erblickt in diesem Umstande auch den Grund, aus welchem die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte nicht diesen Weg, sondern die Änderung des Lehrplans der Gymnasien empfohlen hat. Von einer solchen ist aber, weil sie die Mathematik als das eigentliche Hauptstück menschlicher Bildung in den Vorder-

grund rückt und dadurch an den Grundlagen der Reform von 1901 rüttelt, nichts anderes zu erwarten, als daß sie zu einer berechtigten und darum siegreichen Reaktion führen und dadurch neue Beunruhigungen heraufbeschwören würde. Somit bleibt nur übrig, an den jetzigen Gymnasien den Schülern der oberen Klassen die Möglichkeit zu gewähren, ihrem Hauptinteresse nachzugehen. Zunächst sind also realistische Parallelkurse einzurichten, die dann, wenn sich ihnen die Mehrzahl der Schüler zugewendet haben wird, von selbst zur Umwandelung des Gymnasiums in eine Realanstalt führen werden. Im übrigen übersieht die Naturforscherversammlung, daß man im sprachlich-literarischen Unterrichte leichter an die Seele der Schüler herankommen kann, als in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. „Und darum wird es dabei bleiben: in jeder Schule, die auf Bildung des persönlichen Wesens und nicht bloß auf technische Fertigkeit ausgeht, wird der humanistische Unterricht den Grundton angeben."

Diesen Ausführungen ist Poske in einem *Zur Weiterführung der Schulreform von 1901* betitelten Aufsatze entgegengetreten. Er meint, daß Paulsen drei Mißverständnisse untergelaufen seien. Einmal trete die Unterrichtskommission durchaus nicht für eine Zukunftsreformschule mit lateinlosem sechsklassigen Unterbau ein; sie habe diese nur mit in den Kreis ihrer Erwägungen gezogen, eine Stellungnahme in dieser Frage ausdrücklich ablehnend. Zweitens wolle die Kommission keineswegs eine Universalbildung; vielmehr stehe sie ganz auf dem Boden der „spezifischen Allgemeinbildung". Drittens erhebe sie nicht den Anspruch, daß die Naturwissenschaft für die Bildung an erste Stelle rücken solle; sie habe es im Gegenteil ausdrücklich ausgesprochen, daß sie die Naturwissenschaften und die Sprachen als gleichwertige Bildungsmittel anerkenne. Paulsens Vorschlag der Errichtung von realistischen Parallelkursen rechne nicht mit den sehr erheblichen Kosten derselben. Die Umwandelung eines größeren Teiles der Gymnasien werde übermäßig lange dauern und inzwischen ein großer Teil der Schüler zu altsprachlichen Studien gezwungen sein, die ihren Interessen ganz fern liegen. Und selbst wenn auf den Gymnasien schließlich nur solche Schüler vereinigt würden, die aus innerem Drange die alten Sprachen trieben, würde die Forderung, daß auf diesen Schulen die Naturwissenschaften mehr als bisher gepflegt werden müssen, vollberechtigt sein, denn das naturwissenschaftliche Denken sei eine Lebensmacht geworden. Die Naturwissenschaft stelle eine immense Summe von geistiger Arbeit dar und der in ihr sich vollziehende Denkprozeß — Anpassung der Gedanken an die Tatsachen — mache sie zur eigentlichen Wissenschaft der Erkenntnisgewinnung. Auf diese Beziehungen gründe die Kommission ihr Verlangen nach einem reichlicher bemessenen Unterricht in den Naturwissenschaften. Der Vorwurf Paulsens, daß das Gymnasium damit eine utraquistische Verfassung erhalte, sei nach den in Österreich seit einem halben Jahrhundert mit einer solchen gemachten Erfahrungen ohne Bedeu-

tung. Das lateinische Extemporale in den Oberklassen und das Skriptum der Reifeprüfung sei ein Quell des Ärgernisses und ein Kreuz für Lehrer und Schüler. Schaffe man sie ab, so könne wie in Österreich die Zahl der Lateinstunden in der Oberklasse bis auf fünf herabgesetzt und damit Raum für einen erweiterten naturwissenschaftlichen Unterricht gewonnen werden.

Hierauf antwortet Paulsen unter dem Titel *Nochmals: die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte.* Er gibt zu, daß die ihm als Mißverständnis angerechneten Auffassungen der Meraner Vorschläge vielleicht nicht mit dem genauen Wortlaut der letzteren übereinstimmen; er ist aber überzeugt, daß sie den diesen zugrunde liegenden Motiven entsprechen. Daß in der Tat eine starke Nachfrage nach mehr mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung vorhanden sei, als sie das klassische Gymnasium zu geben vermöge, erhelle aus der Tatsache der raschen Zunahme der realistischen Anstalten. Auf diesem Wege müsse man diese Bewegung sich selbst durchsetzen lassen und sie nicht durch neue Lehrpläne und Druck von oben beschleunigen. Die Kommission hätte die innere Reformation des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellen sollen. Es sei zuzugeben, daß das lateinische Extemporale der Oberklassen und das lateinische Skriptum der Reifeprüfung rudimentär gewordene Organe seien, da das Ziel des lateinischen Unterrichts nicht mehr das Lateinschreiben sei. Man könne sich wohl damit einverstanden erklären, daß die mit Abschaffung dieser Arbeiten frei werdende Zeit für den biologischen Unterricht verwertet werde. Im übrigen verlange das Eindringen in die antike Welt, auf deren Kultur sich die unserige aufgebaut hat, viel Zeit und Kraft und eine so gewonnene „einseitige“ Bildung bedeute mehr als eine in der Anhäufung von Kenntnissen aus allen Gebieten bestehende. Die Verfechter der neuen Bestrebungen haben sich zu hüten, denjenigen aus der Reihe der Gebildeten zu streichen, der nicht ihren Kanon mathematisch-naturwissenschaftlichen Stoffes bewältigt hat.

In einer nochmaligen Erwiderung *Noch ein Wort über die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte* betont Poske, daß die Unterrichtskommission sich absichtlich weder für noch gegen die Einheitsschule ausgesprochen noch auch für die Gymnasien hinsichtlich der allerdings als notwendig bezeichneten Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bestimmte Vorschläge gemacht habe. Das Bildungsideal Paulsens sei ein anderes als das der Kommission, die allerdings glaube, daß das ihrige den Bedürfnissen des praktischen Lebens unserer Generation weit mehr entspreche, als dasjenige Paulsens. Eben darum sei die Kommission der Meinung gewesen, daß es nicht der Zukunft überlassen werden könne, ob die Gymnasien sich allmählich in Realanstalten umwandeln werden; darüber würde zu viel Zeit verloren gehen; im Wettbewerb der Völker könnte das von verhängnisvoller Bedeutung werden. Unbedingt festgehalten werden müsse an der Forderung, daß,

um wenigstens in einem Fache den vollen Bildungswert der Naturwissenschaften entfalten zu können, der Physik auch am Gymnasium drei Wochenstunden zugewiesen werden.

In einem Aufsatze *Die Frage der Neugestaltung des mathematischen Unterrichts und die Straßburger Vorschläge von 1895* untersucht Brocke, inwiefern die Meraner Vorschläge über die von Simon vor etwas mehr als 10 Jahren in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre niedergelegten Ansichten über die Fortentwickelung des mathematischen Unterrichts hinausgehen. Der Verfasser stellt zunächst fest, daß die Klärung der zahlreichen methodischen Fragen auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts nur sehr langsam vor sich geht. Er erblickt die Ursache dieser bei der Fülle der darauf verwendeten Arbeit überraschenden Tatsache einmal in der nur äußerst langsam sich vollziehenden Änderung des Bildungsideals, die an die Stelle der formal-abstrakten Allgemeinbildung eine die formale und die reale Seite gleichmäßig berücksichtigende Allgemeinbildung setze, sodann aber auch in dem eigentümlichen Umbildungszustande, in welchem sich zur Zeit noch immer die wissenschaftliche Elementarmathematik befindet. Da nun Simon seinerzeit die formale, rein theoretische Seite in den Vordergrund stellte, bilden die Meraner Beschlüsse, die das neue Bildungsideal rückhaltlos anerkennen, einen unbestreitbaren Fortschritt. Die beiden Grundprinzipien der Meraner Vorschläge: Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens sind auch von S. aufgestellt; aber der Funktionsbegriff wird bei ihm ausschließlich auf arithmetischem Wege eingeführt; die Meraner Vorschläge weisen diese Aufgabe auch dem geometrischen Unterrichte zu. Man muß dies als einen bedeutsamen Fortschritt anerkennen, wenn auch die vorgeschlagenen Mittel der Ausführung sich als unzulänglich erweisen dürften. Auch erscheint die Bedeutung der graphischen Methode in den Meraner Vorschlägen über Gebühr betont. Für den Anfang ist eine reinliche Scheidung zwischen Geometrie und Arithmetik völlig naturgemäß. Die von der Kommission empfohlene Fusion zwischen Planimetrie und Stereometrie findet bei S. keinen Widerspruch. Die Frage, wie dieselbe am besten durchgeführt wird, ist allerdings eine durchaus offene, wie überhaupt auf dem Gebiete der Geometrie die Frage der Umgestaltung des Unterrichts noch am weitesten von einer befriedigenden Lösung entfernt ist. In der Bewertung des Lehrplans der Kommission als des schwächsten Teiles der Meraner Vorschläge werden wohl die meisten Mathematiker übereinstimmen.

Auch Simon selbst hat *Zu den Klein-Gutzmerschen Vorschlägen* das Wort ergriffen, weil diese „meisternd in unseren inneren Betrieb eingreifen“ und durch ihren Charakter verraten, daß ihre eigentlichen Urheber „nie vor einer Klasse gestanden“. Seine Kritik läßt sich kurz auf die Formel bringen: das Gute ist nicht neu und das Neue nicht gut. Vor allem hält

er den aufgestellten Lehrplan für stark überladen. Im einzelnen beanstandet er für VI die Übungen in der dezimalen Schreibweise; allenfalls dürfe man sie im Anschluß an die dezimal geteilten Maße durchnehmen, aber auch dann müsse man sie auf Addition und Subtraktion beschränken. Für V bemängelt er die Forderung eines propädeutischen geometrischen Kursus, denn dieser „ödet den Schüler, nimmt der Geometrie den Reiz der Neuheit, erschwert die logische Erziehung und schädigt, was das schlimmste ist, den Rechenunterricht aufs schwerste. Die Propädeutik gehört nach IV“. Auch die Längenmessungen im Gelände verwirft er. Die für IV geforderte Einführung in die Buchstabenrechnung will er gestrichen wissen, weil sie den eigentlichen Rechenunterricht schädigt. Hinsichtlich des arithmetischen Pensums der U III warnt er vor der Berücksichtigung der negativen Zahlen auf dieser Stufe. „Für die ‚Raumlehre‘ . . . wäre alles zu streichen bis auf ‚Konstruktionen‘ im innigen . . . Anschluß an den Lehrgang.“ Im Pensum der O III erklärt er den Ausdruck „Zerlegung von Polynomen“ für dunkel. Die Proportionslehre verwirft er grundsätzlich. In der Geometrie nimmt er Anstoß an der geforderten Berücksichtigung der Figuren mit verwickelterer geradliniger Begrenzung; dazu reiche die Zeit nicht aus. Im Pensum der U II will er die graphische Lösung der quadratischen Gleichungen und was damit zusammenhängt gestrichen wissen, ebenso die Vorbereitung für die Trigonometrie. Die Aufnahmen am Meßtisch erklärt er für „Firlefanz“. Dagegen will er in dieser Klasse den Funktionsbegriff mit voller Schärfe an $a - x$, $a x$, x^2 entwickelt und auch den Grenzbegriff eingehend behandelt wissen. Für O II erklärt er es für notwendig, erst die Funktionen zu definieren und ihrem Verlaufe zu folgen, ehe an die Dreiecksberechnungen herangegangen werden darf. Als unklar erklärt er den Ausdruck Grundlagen der neueren Geometrie. Das arithmetische Pensum der U I erscheint ihm als ein Verlegenheitspensum; es fehlen die Wahrscheinlichkeitsrechnung, Maxima und Minima und der allgemeine binomische Lehrsatz. Er findet, daß die Franzosen, deren Vorbild den Plan der Unterrichtskommission stark beeinflußt hat, konsequenter gewesen sind. Von den von der Unterrichtskommission gegebenen Erläuterungen erregt die Weisung, den indirekten Beweis möglichst zu meiden, sein Mißfallen, weil für die Umkehrungen gerade dies Verfahren das natürliche sei.

Diese Ausführungen sind für Treutlein Veranlassung gewesen, sich *Zur Frage der geometrischen Anschauungslehre* zu äußern. Er hält die Behandlung der Körperberechnung in den unteren und mittleren Klassen für nötig einmal aus praktischen Gründen; sodann sind in der Stereometrie manche Dinge leichter als in der in den vorhergehenden Klassen zu behandelnden Planimetrie wie andererseits auch manche Dinge in der Stereometrie wegen ihrer Schwierigkeit einer vorbereitenden Behandlung bedürfen. Endlich kommt bei dem gegenwärtigen Zustande, wo die Stereometrie erst in der Prima der Gymnasien behandelt wird, die Ausbildung

des räumlichen Anschauungsvermögens zu kurz. Aus diesen Gründen ist ein propädeutischer Kursus, der aber nicht bloß ein verwässerter Auszug aus dem späteren „wissenschaftlichen" Kursus sein darf, sondern seine eigene Methode haben muß, durchaus notwendig. Der Verfasser kann aus eigener Erfahrung, die freilich bei fünfstündigem Unterrichte gesammelt wurde, versichern, daß ein solcher vorbereitender Unterricht dem lebhaftesten Interesse der Schüler begegnet. Eine kurze Entgegnung Simons — sie hat ebenfalls den Titel *Zur Frage der geometrischen Anschauungslehre* — stellt fest, daß es diesem vor allem darauf ankam, den Tausch der vierten Rechenstunde gegen die einstündige Propädeutik zu verhüten. Bei fünfstündigem Unterrichte liege die Sache sehr anders.

Im Auftrage des mathematisch-physikalischen Unterausschusses der Unterrichtskommission tritt Pietzker Simon entgegen. Er erklärt, daß S.s Kritik vielfach auf unzutreffender, wenigstens stark übertreibender Auslegung *Der Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte für die Reform des mathematischen Unterrichts* beruhe und daß die Kommission mit dem von ihr aufgestellten Lehrplane lediglich ein Beispiel geben wollte, wie die in ihren Vorschlägen zum Ausdruck gebrachten Grundgedanken in der Praxis verwirklicht werden können. Vieles von dem, was S. bekämpfe, sei aus den geltenden preußischen Lehrplänen übernommen. Was S. vermisse, sei durchaus nicht unbedingt vom Unterrichte fernzuhalten. Die praktischen Übungen seien nur auf die einfachsten Fälle zu beschränken. Die von S. beanstandete Berechnung von Figuren mit komplizierterer Begrenzung soll wie gewisse weitere Aufgaben bei anderen Gelegenheiten nur den Schüler darauf hinweisen, daß es sich in der Praxis meist nicht um Schulfiguren, sondern um ganz unregelmäßige Figuren handelt. Wo die Einführung in die graphische Darstellung der Funktionen stattfinde, sei im Grunde gleichgültig. In vielen Punkten decke sich S.s Ansicht mit der der Kommission; und von den Punkten, die S. kritisiere, seien manche überhaupt noch Gegenstand erheblicher Meinungsverschiedenheit unter den Fachmännern.

Knabes Kritik führt den Titel *Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung.* Im großen und ganzen ist er mit ihnen einverstanden. Für die Tertia des Gymnasiums hätte er aber eine stärkere Betonung der Notwendigkeit einer vierten mathematischen Stunde gewünscht. Die nötige Zeit wäre vielleicht durch Hinaufrücken des Beginns des französischen Unterrichts nach U II (wobei diesem Fache eine größere Stundenzahl als bisher zuzuweisen wäre) oder durch Beschränkung des Religionsunterrichts auf eine Stunde (die meisten Schüler haben in dieser Zeit Konfirmandenunterricht) zu schaffen. Als annehmbar erscheint ihm der Vorschlag, die Realgymnasien in der Mathematik den Gymnasien, in den Naturwissenschaften den Oberrealschulen gleichzustellen. Daß die Kommission sich nicht einstimmig für die Erweiterung der Ziele der Oberrealschulen in der

Mathematik ausgesprochen hat, ist zu bedauern. Warnen glaubt er zu sollen vor einer zu starken Betonung des Nützlichkeitsprinzips.

Auch auf den Direktoren-Versammlungen einiger preußischen Provinzen sind die Vorschläge der Unterrichtskommission Gegenstand der Verhandlung gewesen. Die D.-V. von Posen beriet über das Thema *Inwiefern ist eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes an den höheren Lehranstalten im Sinne der Meraner Vorschläge zu empfehlen?* Den Hauptbericht hatte Liman erstattet. Da die höheren Lehranstalten der Provinz Posen weit überwiegend Gymnasien sind, hat er nur auf diese Bezug genommen. Er stellt zunächst die Vorwürfe zusammen, die gegen den bisherigen Unterrichtsbetrieb der Mathematik erhoben sind. Er erachtet den in der Forderung einer vertieften und lebendigeren Auffassung des eigentlichen Gedankeninhalts der Mathematik liegenden Tadel für berechtigt insofern, als über dem Streben, das Können der Schüler und ihre Fertigkeit in den Anwendungen zu fördern, die Zeit für vertiefende Rückblicke und Zusammenfassungen abhanden gekommen ist. Auch der Umstand, daß in der Reifeprüfung von solchem Wissen keine rechte Anwendung gemacht werden kann, mag das seinige dazu beigetragen haben, daß von Betrachtungen über die Bedeutung der Mathematik und ihrer Methoden für unsere Kultur im allgemeinen abgesehen worden ist. Endlich erblickt L. in der Veröffentlichung der Reifeprüfungsaufgaben in den Jahresberichten eine stete Quelle der Rivalität zwischen den einzelnen Anstalten, durch die die Aufgaben immer höher hinaufgeschraubt seien, so daß deren Vorbereitung die ganze Zeit beanspruche. Besserung sei dadurch zu erzielen, daß die Mathematik zur Umgebung der Schüler und zu anderen Schulfächern in engere Beziehung gesetzt werde. Falsch wäre es dabei allerdings, solche Gebiete des Lebens heranziehen zu wollen, die dem Schüler nur durch langatmige Erklärungen näher gebracht werden könnten. Auch das Ausscheiden mancher für die allgemeine Bildung unnötiger Kapitel — genannt werden geometrische Konstruktionen und Logarithmen — würde zu einer Besserung führen. Den weiteren Vorwurf, daß die heutige streng systematische Lehrweise über die geistige Fassungskraft der Schüler hinausgehe, schränkt L. selbst erheblich ein, indem er feststellt, daß in den ihm vorliegenden Berichten der Einzelanstalten vielfach der Anschauung ihr volles Recht werde und die Forderungen in Hinsicht der Anschauung bisweilen tatsächlich zu weit gehen. Dagegen hält L. den Vorwurf für berechtigt, daß neue Anschauungsweisen — beispielsweise die analytische Geometrie — oft zu unvermittelt an die Schüler herantreten und die Pflege der Raumanschauung zu spät einsetze. Die Universitätslehrer endlich erheben den Vorwurf, daß die Fortschritte der Wissenschaft zu wenig berücksichtigt werden, insbesondere der Begriff der Funktion und die Grundlagen der Infinitesimalrechnung im Unterrichte ganz übergangen würden. In dieser Beziehung sei Abhilfe von einer zweckmäßigeren Vorbildung der Kandidaten und von der Förderung aller Veranstaltungen zu erhoffen, die

die Weiterbildung der Lehrer bezwecken. Die von der Unterrichtskommission geforderte Pflege der räumlichen Anschauung und des funktionalen Denkens, die übrigens schon vordem von anderen empfohlen sei, werde eine heilsame Umbildung des mathematischen Unterrichts herbeiführen. Der Pflege der räumlichen Anschauung diene zuerst der propädeutische Kursus in Quinta, dann das Messen im Gelände und am Himmel, doch genüge eine beschränkte Zahl derartiger Messungen. Wichtig sei der Gebrauch von stereometrischen Modellen, die teils von Schülern herzustellen, teils fertig durch den Handel zu beziehen seien. Wie die Lücke zwischen dem propädeutischen Kursus in Quinta und dem stereometrischen in Prima auszufüllen ist, sei Gegenstand weit auseinandergehender Ansichten. L. selbst schlägt vor, in den Tertien die Mathematik zu diesem Zwecke um eine Stunde zu vermehren, die dem Zeichenunterricht genommen wird; in dieser soll dann das getrieben werden, was an den Realanstalten Lehraufgabe des Linearzeichnens in O III und U II ist. Empfohlen wird die Verbindung von Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie und der Aufbau der Mathematik auf einer breiteren Basis von Axiomen. Eine Benachteiligung der logischen Schulung sei bei einem solchen Betriebe nicht zu befürchten, wenn der logische Beweis nicht ganz verdrängt und dem einzelnen Fachlehrer bzw. der einzelnen Anstalt überlassen werde, nach den örtlichen Verhältnissen zu entscheiden, wo die strengere Beweisführung anfangen soll. Auch in der Arithmetik sei in U III auf die strenge Beweisführung zugunsten der Ableitung der Sätze aus dem Zahlenrechnen zu verzichten. Hinsichtlich der Übung des funktionalen Denkens legt L. den Nachdruck auf das graphische Darstellen der Abhängigkeitsbeziehungen; er will damit bereits in IV beginnen. Bedenklich ist ihm die graphische Lösung der Gleichungen, weil sie zu einer bedeutenden Schädigung der Fähigkeit für arithmetisches Rechnen, zur Gewöhnung an Oberflächlichkeit und bei ungeschicktem Zeichnen oft zu wunderlichen Ergebnissen führen würde. Als Vorbereitung oder Kontrolle könne sie zwar gute Dienste tun, auf keinen Fall könne sie aber das Lösen durch Rechnen ersetzen. Übrigens werde das funktionale Denken auch durch die Analysis und besonders durch die Determination der Konstruktionsaufgaben und bei zahlreichen sonstigen Gelegenheiten geübt werden können. Die allgemeine Durchführung des Meraner Lehrplans erklärt L. für unmöglich und zwar schon aus dem äußeren Grunde, weil die Primen an vielen Anstalten ungeteilt sind; außerdem enthalte derselbe eine weit größere Fülle von Stoff, als in der Praxis bewältigt werden könnte. L. schlägt deshalb vor, im Rechenunterricht in den ersten drei Semestern nicht über den Zahlbereich bis 100 000 hinauszugehen, die Klammern nur bei der schriftlichen Darstellung von Rechenvorteilen zu benutzen und die ausländischen Maße uud Gewichte außer Betracht zu lassen. In der eigentlichen Mathematik sind schwierigere Divisionen von Polynomen und schwierigere quadratische Gleichungen sowie die kubischen Gleichungen

und die Kombinatorik auszuscheiden. Die Berechnung der Tabellen ist nur anzudeuten. Der Rechenstab ist überflüssig. Die indirekten Beweise der Umkehrungssätze sind möglichst zu vermeiden, aber nicht ganz auszuschließen, damit nicht in den Schülern der Glaube entsteht, daß die Umkehrung eines jeden Satzes ohne weiteres erlaubt ist. In der Goniometrie sind nur die einfachsten Formeln abzuleiten; trigonometrische Gleichungen und die r-Methode sowie die trigonometrische Lösung quadratischer Gleichungen müssen fortfallen. In der Stereometrie ist die rechnerische Verwendung der Volumenformeln sehr einzuschränken. In der Kegelschnittlehre muß die synthetische Behandlung gegen die analytische — oder umgekehrt — zurücktreten. Für die Infinitesimalrechnung würde sich nur durch Weglassen anderer Kapitel Zeit gewinnen lassen; für ihre Einführung an den Oberrealschulen spricht sich L. mit Entschiedenheit aus. Dem Vorschlag der Kommission, in der schriftlichen Reifeprüfung nur eine Aufgabe zu stellen, kann er nicht beistimmen, weil der Schüler beim zufälligen Nichtlösen dieser einen Aufgabe keine Gelegenheit hat, diesen Ausfall auf anderem Gebiete wieder wett zu machen. Bei der mündlichen Prüfung ist mehr Wert als bisher auf vorhandenes Verständnis und weniger auf das Auswendigwissen zu legen. L. schließt mit dem Satze: „daß auf dem Boden der Meraner Beschlüsse ein reicherer Erfolg des Mathematikunterrichts erreicht werden kann, davon bin ich fest überzeugt. Ob er erreicht werden wird, wird von der Geschicklichkeit und Kunst der Mathematiklehrer abhängen". — Der Mitberichterstatter Schjerning erblickt ebenfalls in den Meraner Vorschlägen keine umstürzende Neuerung, sondern mehr ein erneutes Hinweisen auf die schon in den Lehrplänen von 1901 enthaltenen methodischen Erläuterungen. Ein Unterschied zwischen beiden besteht darin, daß letztere keine bestimmte Methode vorschreiben, während erstere die Absicht erkennen lassen, auch in Kleinigkeiten Vorschriften zu geben, die nicht für alle Verhältnisse anwendbar sind. Er befürchtet, daß die Befolgung der Meraner Vorschläge zu einer Vernachlässigung der in den Lehrplänen an die Spitze gestellten Aufgabe der Schulung des Geistes führen werde. Vor einer zu langen propädeutischen Betrachtungsweise muß gewarnt werden. Die Forderung der Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens ist berechtigt. Hinsichtlich der Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens ist zu bedauern, daß diese Forderung in einer Form ausgesprochen ist, in der sie mehr scheint, als sie in Wirklichkeit bedeutet. Ohne der graphischen Darstellung des Abhängigkeitsverhältnisses zweier Größen den Wert absprechen zu wollen, schließt sich S. den Bedenken gegen die Verwendung derselben zur Lösung von Gleichungen an. Der vom Hauptberichterstatter geforderten Beschränkung des Zahlengebietes in VI und dem ersten Halbjahr in V kann er nicht zustimmen, schon wegen der statistischen Angaben in der Geographie. Den Rechenschieber empfiehlt er für alle Fälle, in denen der Lehrer selbst in der Anwendung desselben eine Erleichterung

des Rechnens erblickt. — Die von der Direktoren-Versammlung selbst angenommenen Leitsätze sprechen sich dahin aus, daß die Meraner Vorschläge als eine geeignete Grundlage für die Weiterentwickelung des mathematischen Unterrichts anzusehen sind. Für die zukünftige Gestaltung des letzteren muß maßgebend sein, daß der Lehrgang auf der Unterstufe nicht rein systematisch sein darf, Lehrgang und Aufgaben sich mehr als bisher an die realen Verhältnisse anschließen müssen, die räumliche Anschauung auf allen Stufen gleichmäßig zu üben ist, die mathematischen Anschauungsmittel weiter ausgebaut und häufiger angewendet, das funktionale Denken von Anfang an, jedenfalls aber von U III an gepflegt, die Sicherheit des Rechnens auf der Mittel- und Oberstufe durch fortgesetzte Übungen erhalten bleiben und der Schulunterricht auf Spezialkenntnisse verzichten muß. Als Hilfsmittel für die Anschauung werden empfohlen das Zeichnen, die graphische Darstellung, das nicht über ein beschränktes Maß auszudehnende Messen, reichliche Benutzung von Modellen, die Verfolgung der gegenseitigen Abhängigkeit zweier Größen, die Pflege der Determination bei Konstruktionsaufgaben. Als Bedingungen, unter denen die Reform für die Gymnasien durchführbar sein wird, werden genannt ein geometrischer Vorkursus in V und ein trigonometrischer in U II, eine vierte Mathematikstunde in den Tertien, Trennung der beiden Primen in Mathematik, Vorbereitung der Raum- und Kegelschnittlehre auf allen früheren Stufen. Gewünscht wird die praktische Erprobung des Vorschlags, auf der Mittelstufe Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie organisch zu verbinden. Notwendig ist eine bessere Vorbereitung des Lehrers durch Vorlesungen an den Universitäten über die Elementarmathematik, durch Errichtung von mathematischen Seminaren und durch Einführung von Fortbildungskursen, zu denen die Lehrer gegen Gewährung von Tagegeldern und Reisekosten einberufen werden. Der Meraner Lehrplan ist nur bei genauester Befolgung der von der Unterrichtskommission selbst gemachten einschränkenden Vorschläge und weitgehender Sichtung des Unterrichtsstoffes annehmbar. Es ist daher ratsam, zunächst praktische Versuche über die Durchführung dieses Lehrplans abzuwarten, ehe eine allgemeine einheitliche Regelung erfolgt. In den Schlußsätzen wird für den Lehrer weitgehende Freiheit gefordert, die Infinitesimalrechnung für die Gymnasien im allgemeinen abgelehnt und werden die von der Kommission aufgestellten abschließenden Ziele des mathematischen Unterrichts gebilligt.

Für die Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen war das Thema *Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte* zur Beratung gestellt. Der der Verhandlung zugrunde liegende Hauptbericht war von Suur verfaßt. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Entstehung und die Entwickelung der Bestrebungen zur Reform des mathematischen

Unterrichts geht der Verfasser auf die durch die Unterrichtskommission in weitgehender Übereinstimmung mit den Lehrplänen von 1901 aufgestellten Sonderaufgaben ein: stärkere Berücksichtigung der Anwendungen, Förderung des räumlichen Anschauungsvermögens und des funktionalen Denkens und Gewöhnung an graphische Darstellungen. Hinsichtlich des ersten Punktes ist er der Meinung, daß die Umgebung des Schülers reichlich Gelegenheit zur Anwendung der Mathematik gebe, vor allem das Verkehrswesen, die Kanonen und die Raketen, Geodäsie und Astronomie, Finanz- und Steuerfragen usw.; doch glaubt er vor einem Übermaße in dieser Beziehung warnen zu müssen; die reine Mathematik dürfe nicht unter dem Drucke der angewandten verkümmern. Zur Förderung des räumlichen Anschauungsvermögens genügt ihm die zeichnerische Darstellung der stereometrischen Körper; doch empfiehlt er auch die Lösung von stereometrischen Konstruktionsaufgaben mittels Holzstäbchen und Wachs und die maßvolle Verwendung eigentlicher Unterrichtsmodelle. Hinsichtlich der Übung im funktionalen Denken steht S. auf dem Standpunkte, daß es von Anfang an geübt werden muß und zwar sowohl in der Arithmetik als in der Geometrie. Er stellt fest, daß in den Einzelberichten neben begeisterten Zustimmungen auch erhebliche Bedenken laut geworden sind; er selbst schließt sich denen an, die vor zu frühzeitigem Beginn warnen, weil bei vorzeitigem Vorgehen in dieser Richtung die Gefahr entsteht, daß dies Mittel nicht nur nicht zur Klärung der Gedanken dient, sondern daß sogar Sache und Bild miteinander verwechselt werden. Was im besonderen das Lösen der Gleichungen nach der graphischen Methode anbetrifft, so ist er der Ansicht, daß die rechnerische Lösung immer die Hauptsache bleiben muß und erst dann, wenn die Schüler in dieser sicher geworden sind, ihnen gezeigt werden darf, wie man auf jenem ganz anders gearteten Wege zu demselben Ergebnis kommen kann. Die graphische Lösung muß auch bei den quadratischen Gleichungen — mindestens anfänglich — lediglich durch Aufsuchen der Schnittpunkte der Funktionskurve mit der X-Achse geschehen, nicht aber durch Bestimmung der Schnitte einer Parabel und einer Geraden. Diese Art verbleibt besser bis zur Behandlung der analytischen Geometrie. Ebenso sind auch die graphischen Darstellungen der trigonometrischen Funktionen erst in O II zu bringen. Mit empirischen Kurven zu beginnen, erscheint nicht als zweckmäßig. Der Verfasser stellt alsdann fest, daß die Übungen im funktionalen Denken und in der graphischen Darstellung der Funktionen nach dem Urteile fast sämtlicher Einzelberichterstatter sich ganz im Rahmen des jetzigen Lehrplans vollziehen können, wenn die Lehraufgaben der einzelnen Klassen etwas geändert werden. In Quinta ist lediglich die Anschauung zu üben: keinesfalls sollen die Lehrsätze als solche aufgestellt und populär nachgewiesen werden. Überhaupt darf auf strenge Beweisführung nirgends verzichtet werden; überflüssige und künstlich zurechtgemachte Beweise sind allerdings zu vermeiden. Bei den Beweisen ist die Anschauung nach Möglich-

keit durch Drehen, Verschieben, Umklappen und durch äußere Hilfsmittel wie bunte Kreide, Schraffieren usw. zu unterstützen. Die Beweise der Umkehrungen der Identitätssätze sind überflüssig; bei den Umkehrungen derjenigen Sätze, die für bestimmte Tatsachen entweder nur die hinreichenden oder nur die notwendigen Bedingungen geben, ist der Beweis unerläßlich. Bei den Konstruktionsaufgaben müssen die Dreiecksaufgaben zurücktreten und alle Aufgaben ausgemerzt werden, deren Lösung auf besonderen Kunstgriffen beruht. Auch in der Arithmetik ist noch mehr als bisher auf Einfachheit und Natürlichkeit der Lösungen zu sehen. Auf den binomischen Lehrsatz muß verzichtet werden. In der Trigonometrie ist zunächst geometrisch-anschaulich zu verfahren; doch hat auch die r-Methode ihren Wert, da sie die Fruchtbarkeit eines streng methodischen Vorgehens zum Bewußtsein bringt. In der Stereometrie sind die Aufgaben möglichst einzuschränken, bei denen das Stereometrische damit erschöpft ist, daß die Volumen- und die Oberflächenformeln nur das Gleichungssystem der Unbekannten liefern. Der Verfasser konstatiert, daß die Einzelberichterstatter der Gymnasien die Verwendung einer Rechenstunde in V für einen propädeutischen Kursus in der Geometrie einmütig ablehnen. Der Forderung der Kommission, daß die Logarithmen und die Stereometrie ganz auf die Oberstufe zu verlegen sind, wird in keinem der Einzelberichte zugestimmt, wohl aber wird sie mehrfach bekämpft, und auch der Verfasser des Hauptberichts ist der Meinung, daß es mit Rücksicht auf die nach Abschluß der U II sich praktisch-technischen Berufen zuwendenden Schüler besser sei, es bei dem bisherigen Zustande zu belassen. Hinsichtlich der Infinitesimalrechnung sind die Berichte fast einstimmig der Ansicht, daß die Primaner reif genug sind, in dieselbe eingeführt zu werden. Es wird auch anerkannt, daß die neuen Begriffe dem lebhaften Interesse der Schüler begegnen, auch die Bedenklichkeit vieler elementaren Ersatzmethoden zugegeben. Gleichwohl wird von den Berichterstattern der Gymnasien die Einführung der Infinitesimalrechnung abgelehnt, weil die Zeit für sie fehlt. Der Verfasser des Hauptberichts kann diesen Standpunkt nicht zu dem seinigen machen; er empfiehlt die Elemente der Differentialrechnung auch für Gymnasien, mindestens aber erwartet er, daß dem sie treibenden Fachlehrer keine Schwierigkeiten in den Weg gelegt werden. Auch für die Realanstalten empfiehlt er zunächst eine Periode des Probierens, wobei es zweckmäßig sein wird, mit der Differentialrechnung schon in U I zu beginnen, da sonst der Gewinn für die anderen Gebiete zu gering wird. — Der Mitberichterstatter Gottschalck schließt sich im ganzen den Ausführungen des Hauptberichts an. Er warnt ebenfalls vor Übertreiben der praktischen Übungen; die Mathematik werde an den höheren Schulen um ihrer selbst willen gepflegt. Die in dem vor einiger Zeit veröffentlichten Lehrplan der Kieler OR. aufgenommenen Übungen beispielsweise scheinen ihm „entschieden übertrieben“ zu sein. Wie mit der Einführung in das Verständnis der Abhängigkeit der Größen

voneinander bereits in IV begonnen und in den folgenden Klassen hierin fortgefahren werden kann, erläutert G. an einer Reihe von Beispielen. Funktionsbilder sind in der Geometrie auszuschließen, weil sie meist zu kompliziert ausfallen würden. Auch in der Arithmetik will G. den Funktionsbegriff sogleich einführen. Die graphischen Darstellungen sollen an den Realanstalten in U III, an den Gymnasien in U II einsetzen. Für die quadratischen Gleichungen verteidigt G. das vom Hauptberichterstatter abgelehnte Verfahren, doch gibt er zu, daß diese Frage noch sehr der Klärung bedürfe. Die von der Kommission vorgeschlagenen Änderungen des amtlichen Lehrplans übergeht er mit Stillschweigen; nur über die geforderte Erweiterung des Rechenunterrichts an den Realschulen äußert er sich und zwar ablehnend. Er führt für diese Stellungnahme zwei Gründe an: einmal wenden sich von den Schülern dieser Anstalten verhältnismäßig wenig dem Kaufmannsstande zu, so daß ein allgemeines Bedürfnis für diese Änderung nicht anzuerkennen ist; andererseits wird die mit dieser Vermehrung des Rechenunterrichts verbundene Kürzung des mathematischen Unterrichts den Übergang auf die Oberrealschule erschweren. Die von der Kommission vorgeschlagene Änderung der Reifeprüfung lehnt G. ab, weil er in der Beschränkung auf eine Aufgabe eine bedeutende Erschwerung erblickt. Für diskutabel erklärt er die Herabsetzung der Zahl der Aufgaben auf drei. — Aus der Diskussion sei erwähnt, daß Prov.-Schulrat Cauer auf Grund der Literatur das häufige Vorkommen der Verwechselung von Erziehung zu funktionalem Denken und Gewöhnung an den Gebrauch des Koordinatensystems und an das Einzeichnen von Kurven feststellte. Er wies darauf hin, daß Abhängigkeiten, die vollkommen dem Funktionsbegriff entsprechen, schon in den Elementen der Planimetrie sehr zahlreich vorkommen, daß aber diese Beziehungen nicht so einfacher Natur sind, daß sie sich in Formeln bringen und als Kurve darstellen lassen. Umgekehrt entbehren die algebraischen Beziehungen zwischen zwei Veränderlichen, die eine bequeme graphische Darstellung ermöglichen, meist der anschaulichen Bedeutung. Wie überall ist aber auch hier die Anschauung wichtiger als die Gewandtheit im Gebrauch des dafür eingeführten Ausdrucks. Es kommt daher vor allem darauf an, daß die Schüler an das Anschauen wechselseitiger Abhängigkeit gewöhnt werden. — Das Ergebnis der Beratung wurde in 17 von der Direktoren-Versammlung angenommenen Leitsätzen niedergelegt, deren Inhalt etwa folgender ist: Dem mathematischen Unterricht wird neben der Pflege der logischen Schulung die Aufgabe zugewiesen, die Fähigkeit zu mathematischer Betrachtung und Auffassung der Vorgänge in der Natur-und in den menschlichen Lebensverhältnissen zu wecken und zu fördern. Als besondere Aufgabe dieses Unterrichts werden die Heranziehung geeigneter Anwendungen, die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zum funktionalen Denken bezeichnet. Die Anwendungen sollen mehr als bisher Ausgangspunkt der Betrachtungen sein, ohne daß jedoch die klare Er-

fassung der Grundbegriffe und der logisch-systematische Aufbau gefährdet werden dürfte. Als Mittel der Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens werden die Anwendung des Rechnens und der Algebra auf die Stereometrie, die Heranziehung stereometrischer Beziehungen im gesamten planimetrischen Unterrichte sowie Übungen im stereometrischen Zeichnen genannt. Das funktionale Denken ist von Anfang an zu üben. Die graphische Darstellung der Funktionen bildet ein wertvolles Mittel für die klare Erfassung des Funktionsbegriffs. Die Konstruktionsaufgaben sind — unter Sichtung des üblichen Aufgabenmaterials — sorgfältig zu pflegen; die Beweise müssen anschaulich vorbereitet und von den Schülern innerlich als wahr eingesehen werden. Der propädeutische Kursus in Trigonometrie und Stereometrie in der U II der Realanstalten ist beizubehalten. Die Frage der Einführung der Infinitesimalrechnung bedarf zu ihrer Klärung zahlreicher praktischer Versuche. Der von den Lehrplänen von 1901 gegebene allgemeine Rahmen für den mathematischen Unterricht ist nicht zu ändern. Zu beschränken sind alle rein formalistischen Übungen, u. a. auch die rein rechnerische Verwendung der Volumenformeln. Die Verminderung der Rechenstunden in der V der Gymnasien wird abgelehnt. Den Realschulen und den Oberrealschulen bis U II muß auch fernerhin die Möglichkeit gegeben werden, ihren Lehrplan örtlichen Verhältnissen anzupassen. Die Vorschriften über den Betrieb der darstellenden Geometrie an den Realschulen bedürfen der Änderung. Endlich wird der Vorschlag, in der schriftlichen Reifeprüfung die Behandlung nur einer Aufgabe zu fordern, abgelehnt.

Auf der Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein wurde über das folgende Thema verhandelt: *Wie ist der mathematische Unterricht sowohl seinem Inhalte als auch der Form seiner Darbietung nach zu gestalten, um ihn insbesondere mit Benutzung elementarer Anschauungen aus der Differential- und Integralrechnung mehr als bisher den Zwecken der Allgemeinbildung dienstbar zu machen?* Ein schriftlicher Bericht lag nicht vor; die Diskussion gründete sich auf die von Baer aufgestellten Leitsätze, die mit einigen nicht sehr bedeutenden Änderungen angenommen wurden. Nach ihnen ist das Hauptziel des mathematischen Unterrichts die logische Durchbildung. Als wichtige Aufgaben desselben werden die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens, praktische Betätigung und Anleitung zum funktionalen Denken bezeichnet. Der Stoff muß unter dem Gesichtspunkt seiner Wichtigkeit für die allgemeine Bildung einer Sichtung unterzogen werden. Möglichst frühzeitig sind der Funktionsbegriff und die graphische Darstellung einfacher Funktionen einzuführen. Auch die Infinitesimalrechnung muß Gegenstand des Schulunterrichts werden. Alle Surrogate derselben sind zu verwerfen. Zu Anwendungen dieses Hilfsmittels geben Kurven, Inhalte, Reihen und die Physik (insbesondere die Mechanik) Gelegenheit. In erster Linie ist die genetische Methode anzuwenden. Unentbehrlich sind Übungen im Feld-

messen. Zur Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens müssen das Zeichnen und das Herstellen von Modellen gepflegt werden. Das funktionale Denken ist zu fördern. Notwendig ist die klare Erfassung der Grundbegriffe, insbesondere auch in der Infinitesimalrechnung. Der mathematische Unterricht einer Schülergeneration ist mehrere Jahre hindurch in der Hand desselben Lehrers zu belassen. — Hinsichtlich der geforderten Sichtung des Lehrstoffes gab Baer in der Debatte eine ausführliche Übersicht über diejenigen Kapitel, die an der von ihm geleiteten Anstalt, der OR. zu Kiel, in Wegfall gekommen sind. Es wird von den methodischen Ansichten des einzelnen abhängen, inwieweit er geneigt sein wird, diesen Streichungen zuzustimmen. Ganz individuell wird z. B. die Ansicht darüber sein, wo die „Kunstgriffe" bei den Konstruktionsaufgaben, ferner die „verwickelteren" Aufgaben, die „schwierigeren" Rechnungen, die „verwickelteren" Gleichungen, die „schwierigeren" Formeln, die alle wegfallen sollen, anfangen. Die Zustimmung vieler finden dürfte die Streichung der Sätze von der Inkongruenz der Dreiecke, von den windschiefen Geraden, von der Kongruenz der dreiseitigen Ecken, der Berechnung schief abgeschnittener Körper, des Ikosaeders und des Dodekaeders sowie der allgemeinen Formeln über arithmetische Reihen höherer Ordnung. Bei anderen Kapiteln werden die Ansichten allerdings wieder weit auseinandergehen, wie z. B. beim Verzicht auf den Beweis der Kongruenzsätze, bei der Ausmerzung vieler Umkehrungssätze, bei der Streichung der Lehre von den Transversalen und den kubischen Gleichungen. Im übrigen erscheint es uns als bemerkenswert, daß die Aufgabe der Mathematik, die Schüler logisch zu schulen, von zwei Direktoren-Versammlungen anerkannt wird, nachdem vor nicht allzu langer Zeit eine Neigung bestand, die Mathematik auf der Schule lediglich als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaften zu betreiben.

Auch in Österreich haben die Meraner Beschlüsse die gebührende Berücksichtigung gefunden. Im Verein „Die Realschule" in Wien hielt Czuber einen Vortrag über *Die Frage der Reform des mathematischen Unterrichts auf der Meraner Naturforscherversammlung*, in welchem er über die Meraner Verhandlungen Bericht erstattete. Die von ihm für die österreichischen Schulen gezogenen Folgerungen gipfelten darin, daß der Funktionsbegriff den mathematischen Unterricht in den oberen Klassen der beiden Arten der Anstalten durchdringen müsse, insbesondere in der Trigonometrie, der analytischen Geometrie und der Lehre von den Gleichungen; dagegen sei die Differentialrechnung auszuschließen, weil sie eines ausgebildeten Formalismus bedürfe, zu dessen Ausbildung auf der Schule keine Zeit sei; allenfalls könnten die allerersten Begriffe dieser Rechnung berücksichtigt werden. Vor allem sei es nötig, hier ohne Überstürzung vorzugehen. Die sehr eingehende Besprechung des Vortrags, in der auch von verschiedenen Seiten eine eingehendere Behandlung der Differentialrechnung empfohlen wurde, führte zur Annahme der Vorschläge des Vortragenden.

Während die vorstehend erwähnten Veröffentlichungen sich mit dem Ganzen der Meraner Vorschläge befassen, greifen die folgenden nur bestimmte einzelne Punkte heraus. *Die Entwickelung des Funktionsbegriffs und die Pflege des funktionalen Denkens im Mathematikunterricht unserer höheren Schulen* behandelt Lesser. Die Abhandlung ist deshalb wichtig, weil sie zeigt, wie im Rahmen der bestehenden Lehrpläne der im Titel angedeuteten Forderung der Meraner Vorschläge Genüge getan werden kann. Der Verf. beginnt in IV mit der graphischen Darstellung der natürlichen Zahlenreihe und deren Erweiterung durch die negativen Zahlen, läßt an ihr die Addition und die Subtraktion algebraischer Zahlen ausführen, wobei er das Resultat als Funktion der einen der beiden gegebenen Zahlen anzusehen lehrt. Zu weiterer Einübung des Funktionsbegriffs dient ihm das Multiplizieren von Summen und Differenzen mit einer einfachen Zahl. In U III werden die Gleichungsfunktionen graphisch dargestellt; auch die Kurve der Quadratzahlen wird im Anschluß an den Satz des Pythagoras gezeichnet. In O III folgt die Darstellung einiger Parabeln höherer Grade u. ä., sodann geben die linearen Gleichungen mit zwei Unbekannten sowie die hier einsetzenden quadratischen Gleichungen reiche Gelegenheit zur graphischen Darstellung der Funktionen. In U II sollen einige kompliziertere algebraische Funktionen behandelt und eventuell als Kurven gezeichnet werden, dann folgt die logarithmische Kurve und die Prüfung der Richtigkeit der logarithmischen Lehrsätze an dieser sowie die Theorie des Rechenschiebers, weiter die graphische Darstellung des Verlaufs der trigonometrischen Funktionen. Daß dies Verfahren ein wesentliches Bedenken gegen sich hat, verhehlt sich der Verfasser nicht; er erkennt vielmehr ausdrücklich an, daß es unmöglich ist, die Schüler davon zu überzeugen, daß diese Betrachtungsweise irgendeinen Zweck hat, denn die Auflösung der linearen und quadratischen Gleichungen geschieht auf dem rechnerischen Wege schneller und, was in den Augen der Schüler von besonderer Wichtigkeit ist, weit genauer als mittels der graphischen Methode und andere Zwecke lernt der Schüler im arithmetischen Unterricht tatsächlich nicht kennen. Der Verfasser schlägt nun vor — auf die Gefahr hin, des Zuweitgehens geziehen zu werden — in U II zum Schlusse auch Gleichungen dritten Grades heranzuziehen, wozu die stereometrischen Aufgaben Gelegenheit geben. Wir müssen gestehen, daß wir nicht glauben, daß dies Mittel geeignet ist, das auch von uns voll geteilte Bedenken des Verfassers zu beseitigen; denn einmal fehlt der Nachweis, daß hier die graphische Methode bequemer als die rechnerische ist, und zweitens kommt das Mittel zu spät. Die graphische Darstellung der Funktionen in den Tertien bleibt dabei ein unorganischer Bestandteil des mathematischen Unterrichts, und wir gestehen, aus diesem Grunde dem hier in Rede stehenden Betriebe zurzeit noch keinen rechten Geschmack abgewinnen zu können. Uns erscheint vorläufig noch immer die Behandlung des Verlaufs der trigonometrischen Funktionen als die geeignetste Gelegenheit zur

Einführung in die graphische Methode. Die Dinge, die der Verfasser für die Tertien vorschlägt, können bei dem reiferen Verständnis der Sekundaner leicht nachgeholt werden. Wohlgemerkt, wir reden hier nur von der Veranschaulichung der Funktionen durch Kurvenbilder, nicht vom Funktionsbegriff. Gegen die Betrachtung der funktionalen Abhängigkeit einer Größe von einer oder mehreren anderen haben wir auch hinsichtlich des arithmetischen Unterrichts der Tertien nicht nur kein Bedenken, sondern halten sie für wertvoll und nützlich. Nur scheint uns das Gebiet der Geometrie hier noch fruchtbarer zu sein. Damit kommen wir zu dem zweiten Teile der vorliegenden Schrift. Der Verfasser knüpft hier zunächst an die Inhaltsformeln an, kommt dann auf die Zulässigkeit der beiden Wurzeln einer quadratischen Gleichung zu sprechen, wobei er die Wichtigkeit des Falles hervorhebt, daß der eine Wert erst durch eine Erweiterung der ursprünglichen Aufgabe brauchbar wird. Dann wendet er sich den Konstruktionsaufgaben zu, betont die Wichtigkeit der Determination und legt Nachdruck darauf, daß in stetiger Variation eines der Bestimmungsstücke die ganze Reihe der Konstruktionsbilder durchlaufen wird. Bei den Lehrsätzen ist mit der Starrheit des Euklidischen Verfahrens zu brechen; auf die logische Beweisführung soll dabei keineswegs verzichtet werden, aber es sollen die einzelnen Fälle eines Satzes durch kontinuierlichen Übergang erledigt werden, wie auch die Zusammenhänge der einzelnen Sätze, wo dies möglich ist, durch beständige Variation der Figur zum Bewußtsein des Schülers zu bringen sind. Mit diesem Teile der Ausführungen des Verfassers werden die Mathematiklehrer wohl allgemein einverstanden sein. — Angeregt durch Lessers Schrift beschäftigt sich Quossek in seinem Aufsatze *Die Entwickelung des Funktionsbegriffs und die Pflege des funktionalen Denkens im Mathematikunterricht unserer höheren Schulen* mit dem gleichen Thema. Er weist darauf hin, daß es sich bei dieser Forderung der Meraner Vorschläge keineswegs um etwas ganz Neues handelt. Er hat den Eindruck, als ob im allgemeinen unter den Lehrern der Mathematik nicht sehr viel Begeisterung für diese Sache vorhanden sei, und hofft, daß Lessers Schrift Beachtung finden möge. Allerdings werde die neue Betrachtungsweise nicht unter allen Umständen angewendet werden müssen; es wäre nichts verkehrter, als etwa alle Gleichungen durch Zeichnung lösen zu wollen. Übrigens werde man am Gymnasium sich mit einer kurzen Bekanntschaft des Funktionsbegriffs begnügen müssen; auch am RG. werde die Zeit zu einer so tiefgehenden Behandlung fehlen, wie sie Lessers Schrift herbeiführen wolle.

Über die Einführung der *Unendlichkeitsrechnung in der Schule* schreibt Weinmeister. Er gibt zu, daß diese zunächst in einer Übergangszeit einige Unbequemlichkeiten für Lehrer und Schüler im Gefolge haben wird, glaubt aber, daß eine geeignete Vorbereitung des Stoffes in den mittleren Klassen Abhilfe schaffen wird. Den dabei einzuschlagenden Weg skizziert er folgendermaßen: In U III bereits sei die Bestimmung eines Punktes

durch rechtwinklige Koordinaten zu lehren, dann seine Bilder von einfachen Funktionen ersten Grades zu bringen, weiter der erste Teil der Kreislehre und endlich die Parabel, die viel wichtiger sei als der Kreis und der darum auf Kosten der Kreislehre mehr Zeit als bisher gewidmet werden müsse. Erwünscht ist die Behandlung der gleichseitigen Hyperbel und überhaupt einiger Grundeigenschaften von Ellipse und Hyperbel. In der Lehre von der Flächenberechnung will der Verfasser einen besonderen Beweis dafür, daß die Rechtecksformel auch für den Fall irrationaler Maßzahlen der Seiten richtig ist. Zu weiteren Übungen dient die Berechnung der Fläche eines Dreiecks, dessen Ecken durch ihre Koordinaten gegeben sind. Bei der nun folgenden Lehre von der Proportionalität ist die allgemeine Form der Gleichung einer Geraden $y = \lambda x + p$ aufzustellen. Alsdann sind empirische Kurven aus der Meteorologie, Medizin und Statistik zu zeichnen. Nun untersucht man die Steilheit der Sekanten an der Kurve $y = \frac{1}{6} x^2$ und vollzieht in der üblichen Weise den Übergang zur Tangente. Es folgt die Konstruktion der Normalen und die Feststellung der Tatsache, daß die Subnormale konstant ist. Solche Parabeln, deren Gleichungen die allgemeinere Form $y = a x^2 + b x + c$ haben, geben Gelegenheit zur Lösung quadratischer Gleichungen. Indem die Scheitel dieser Kurven bestimmt werden, ergeben sich Aufgaben über die extremen Werte dieser Funktionen. Hierauf geht man zur kubischen Parabel über, deren Wendepunkt bestimmt wird, und zu Parabeln höherer Ordnung, bis die Schüler imstande sind, jede ganze rationale Funktion zu differenzieren. Nunmehr sind auch negative und gebrochene Exponenten in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Das Integral wird definiert als Umkehrung des Differentials. Die zweite Definition, nämlich als Summe unendlich vieler unendlich kleiner Größen, muß Schritt für Schritt vorbereitet und entwickelt werden. Der Verfasser zeigt, wie man unter Benutzung der Simpsonschen Regel die Flächen spezieller Kurven ermitteln kann und wie die Schüler dann durch Verallgemeinerung den Satz finden, daß die Gleichungsfunktion der Kurve der Differentialquotient der Fläche ist. Um Zeit für diese Betrachtungen zu gewinnen, ist die trigonometrische Berechnung des Dreiecks auf Sinus- und Cosinussatz zu beschränken und der zweite Teil der Stereometrie — die Berechnungen — der Integralrechnung zuzuweisen. In der Arithmetik können Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung fortfallen. Bei den Logarithmen würde man „vielleicht“ gut tun, den historischen Gang einzuschlagen und mit den natürlichen zu beginnen. Die arithmetischen Reihen werden nur kursorisch behandelt. Textgleichungen sowie kubische und unbestimmte Gleichungen sind zu streichen. Die Abneigung des Verfassers gegen die Kreislehre kommt noch einmal drastisch zum Ausdruck da, wo er gegen die Lehre von den harmonischen Gebilden und den Beweis des Mongeschen Satzes für den Kreis zu Felde zieht: „Wie kann man nur in der Ähnlichkeitslehre

das formlose Gebilde, den Kreis, wählen!" usw. Endlich muß man noch die analytische Geometrie der Ebene als besonderen Unterrichtsgegenstand fallen lassen. In den Schlußbemerkungen wendet sich der Verfasser gegen die Auffassung, daß das Wesen der Infinitesimalrechnung in den auswendig zu lernenden Formeln liege und daß die höheren Schulen durch die Einführung des neuen Gebietes zu mathematischen Fachschulen würden, und gibt der Überzeugung Ausdruck, daß der heutige mathematische Unterricht ein geschlossenes Ganze ist, das nicht weiter entwickelungsfähig sei, und daß, wenn der mathematische Unterricht wieder Anschluß an die Wissenschaft gewinnen wolle, er von Grund auf umgewandelt werden müsse. Wir haben hier nur das Wichtigste aus dem Aufsatze wiedergeben können; beim Durchlesen desselben wird man noch manche treffende Bemerkung finden, die hier übergangen werden mußte. Nicht weniges freilich wird auch starkem Widerspruche begegnen und dem einen Zweifel wollen wir nicht unterlassen Ausdruck zu geben, nämlich dem, ob sich die vom Verfasser gewollte methodische Anordnung des Stoffes in der Praxis als durchführbar erweisen wird. Bisher haben sich die systematischen Pensenverteilungen, mindestens in allen den Fällen, wo der Unterricht der verschiedenen Klassenstufen in verschiedenen Händen liegt, als die allein brauchbaren erwiesen.

Mit der Behandlung der *Differential- und Integralrechnung im Unterricht* beschäftigt sich auch Schülke. Für eine systematische Behandlung dieses Gebietes scheint ihm die Zeit zu fehlen, es erscheint ihm daher als ersprießlicher, die einzelnen Abschnitte der Infinitesimalrechnung da einzufügen, wo sie sich an die Lehraufgabe natürlich anschließen. Insofern als dann die verschiedenen Probleme, die jetzt ohne Zusammenhang nebeneinander stehen, eine innere Zusammengehörigkeit erkennen lassen, wird der Lehrstoff leichter als bisher. Voraussetzung ist dem Verfasser, daß der Funktionsbegriff bereits in III eingeführt wird. Bei der Anwendung der Algebra auf die Geometrie kann das Grundprinzip der analytischen Geometrie erläutert werden; man wird bei den quadratischen Gleichungen mit zwei Unbekannten diese als Kegelschnitte deuten, deren tiefsten und höchsten Punkt bestimmen, die Tangente in einem gegebenen Punkte berechnen und zeichnen u. s. f. Auf dem Wege der Untersuchung der Steilheit der Sekanten der Kurve kommt man zum Begriffe des Differentialquotienten. Mit Leichtigkeit läßt sich so die Differentiation ganzer rationaler Funktionen in O II erledigen. In U I wird man die Potenzsummen betrachten. Hiermit und noch besser durch die Umkehrung der Differentialrechnung ist ein Mittel gewonnen, nicht allein beliebige Flächen und Rauminhalte zu berechnen, sondern auch Drehmomente, Schwerpunkte, Trägheitsmomente u. dergl. Den Schluß bilden die Untersuchungen über die Schnittpunkte von Kurven und Geraden, über den Krümmungskreis, Newtons Verfahren zur angenäherten Lösung von Gleichungen, Interpolation und Entwickelung der Funktionen in Reihen. In allen diesen Kapiteln

gibt der Verfasser eine Anzahl gut gewählter Beispiele, auch für Fehlerbestimmungen, Maxima und Minima, Anwendungen auf die Physik sind solche vorhanden. Zu bemerken ist noch, daß der Verfasser anfänglich das Differential als kleine Größe definiert, deren Quadrat gegen die anderen Größen vernachlässigt werden darf. Wir können nicht umhin, hier ein Bedenken zu äußern. Wenn 1 Mark unter drei Leute verteilt werden soll, so erhält theoretisch jeder 0,3333... Mark. Hier sind praktisch die Stellen hinter dem Komma von der dritten an zu vernachlässigen, d. h. praktisch beträgt der dritte Teil einer Mark 33 Pf. Die hier eintretende Vernachlässigung ist dem Schüler ohne weiteres einleuchtend; er wird sich aber immer dabei vor Augen halten, daß der genaue Wert ein etwas anderer ist. Ebenso begreift er ohne weiteres, ja er erwartet es sogar, daß, wenn bei einer zusammengesetzten Aufgabe mit diesem Teilbetrage weiter gerechnet werden muß, die Benutzung des abgekürzten Wertes ein Endergebnis liefert, das von dem unter Benutzung des theoretisch genauen Wertes gewonnenen etwas abweicht. Gerade die besseren Schüler, die den Stoff gedanklich zu erfassen bemüht sind, werden sich die Meinung bilden, daß auch bei dem vom Verfasser eingeschlagenen Verfahren das Ergebnis zwar für die Praxis von ausreichender Genauigkeit, aber doch nicht theoretisch genau ist; sie werden stutzig werden, wenn dann das vom Verfasser an zweiter Stelle benutzte Verfahren, das sich auf den Grenzbegriff stützt und bei dem nichts vernachlässigt wird, das also den Schülern als theoretisch genau einleuchtet, dasselbe Ergebnis liefert. Über diesen Punkt müßten die Schüler doch wohl besonders aufgeklärt werden, soll sich nicht ein Mißtrauen gegen die Strenge der Methode der Differentialrechnung einschleichen, das sich nur sehr schwer wieder beseitigen läßt. Benutzt man gleich von Anfang an den Grenzbegriff, tritt natürlich diese Schwierigkeit nicht auf. Eine Kleinigkeit noch: auf S. 17 wird der zweite Differentialquotient eingeführt durch die Definitionsgleichung $\frac{dy'}{dx} = y'' = \frac{d^2y}{dx^2}$. Wir haben hier das Gefühl, als ob die Schüler über die Entstehung dieses letzten Symbols einiges erfahren müßten; die verschiedene Stellung der 2 in Zähler und Nenner bedarf gewiß einer Erklärung.

Die Verwendung des Differentialquotienten auf der Oberstufe des Realgymnasiums behandelt endlich auch Milarch. Er bezeichnet den Differentialquotient von f (x) mit d f (x). Wir sehen nicht ein, welchen Vorteil dieses von der üblichen Schreibweise ganz abweichende Symbol haben soll. Im Gegenteil dürfte diese willkürliche Übertragung des Zeichens für das Differential auf den Differentialquotienten denjenigen Schülern, die sich später noch weiter mit der Differentialrechnung zu beschäftigen haben, eine Quelle reichlichen Verdrusses werden. Indem der Verfasser nun setzt $d\,f(x) = \frac{f(x) - f(y)}{x - y}$ für $x = y$, gibt er eine Definition des Differentialquotienten, die wegen ihrer abstrakten Formulierung uns als völlig

ungeeignet für den Anfangsunterricht erscheint. Der Verfasser unternimmt es auch in keiner Weise, zu zeigen, wie man auf diesen merkwürdigen Ausdruck gekommen ist, sondern geht sogleich dazu über, für verschiedene einfache Funktionen den Differentialquotienten zu berechnen und die gewonnenen Ergebnisse zur Bildung einiger einfacher Reihen zu benutzen. Die Berechnung der Maxima und Minima wird an einem bestimmten Beispiele, der ganzen Funktion dritten Grades, gezeigt. Der Verfasser bezeichnet den Wert der Veränderlichen x, für den diese Funktion einen extremen Wert annimmt, mit m und ersetzt nun x einmal durch $m - d$, sodann durch $m + d$. Indem die Differenz der dadurch erhaltenen Funktionswerte gleich Null gesetzt wird, ergibt sich, nachdem $d = o$ gesetzt ist, eine auf Null gebrachte Gleichung für m. Lakonisch heißt es nun zum Schluß: „Die linke Seite dieser Gleichung erhält man aber, wenn man in $d\,f(x)$ $x = m$ setzt". Wir bezweifeln, daß der Anfänger, für dessen Standpunkt der vorliegende Aufsatz geschrieben ist, auf Grund dieser Darstellung den Zusammenhang zwischen der ausgeführten Rechnung und dem Bilden des Differentialquotienten einsieht und verstehen lernt. Zudem gibt der Verfasser keinerlei Aufschluß darüber, ob hier eine zufällige oder stets stattfindende Übereinstimmung des auf die geschilderte Art erhaltenen Ergebnisses mit dem Differentialquotienten vorliegt. Anwendungen auf geometrische und physikalische Probleme bringt der Verfasser überhaupt nicht. Wir möchten wünschen, daß die vom Verfasser geschilderte Methode sich nicht im Unterrichte einbürgert.

Einige weitere Veröffentlichungen beschäftigen sich ebenfalls mit der Reform des mathematischen Unterrichts, ohne indes speziell auf die Meraner Vorschläge Bezug zu nehmen. An erster Stelle ist hier Richters Aufsatz *Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften* zu nennen. Wir gehen hier nur insoweit auf ihn ein, als er sich auf die Mathematik bezieht. Der Verfasser geht davon aus, daß die wissenschaftliche Mathematik in den letzten Jahrzehnten sich hauptsächlich mit der Kritik ihrer Grundlagen beschäftigt hat, und fragt, inwieweit der Schulunterricht hiervon Nutzen haben könne. Er verlangt zunächst, daß den Schülern „der Oberklassen, weil der Anfangsunterricht nicht streng verfährt, ein systematisches Lehrbuch der Geometrie zur Verfügung stehe, welches diese Wissenschaft von unten auf in lückenlosem, genauestem und strengstem Aufbau, nur unter Benutzung des Notwendigen, entwickelt". Die Nichteuclidische Geometrie ist „wegen der immerhin bedeutenden Schwierigkeiten ihrer bildlichen Darstellung und nicht minder wegen der Abstraktheit mancher Schlüsse kaum schon für den allgemeinen Unterricht geeignet". Am ersten noch könnte man auf die elliptische Geometrie eingehen, die man durch die Kugelflächengeometrie veranschaulichen kann. Einige allgemeinere Bemerkungen hierüber im Anschluß an die sphärische Trigonometrie dürften den Primanern keine Schwierigkeiten bereiten. Von der Geometrographie erwartet der Ver-

fasser eine Anregung in der Richtung, daß die Schüler von unten an angehalten werden, die Konstruktionen daraufhin zu prüfen, ob sie nicht noch einer Vereinfachung fähig seien. Auch die Berücksichtigung ungünstiger Lagenverhältnisse der gegebenen Stücke wird zu einer Belebung des Unterrichts führen. Für die Einführung der Differentialrechnung kann sich der Verfasser nicht erwärmen; er rät, hier sehr vorsichtig zu Werke zu gehen und nichts zu überstürzen. Am ehesten, meint er, würde sich dies neue Gebiet an den Realanstalten in den sonstigen Stoff eingliedern lassen.

Buchrucker hielt auf dem Rheinischen Philologentage zu Köln einen Vortrag *Über Schulwert und Schulbetrieb der Mathematik*, über den uns allerdings nur ein kurzer Bericht in den NJ. vorliegt. Danach fand der Vortragende die Bedeutung der Mathematik ganz vorwiegend in der logischen Schulung und in der Ausbildung des Raum- und Zahlensinnes. Der Raumsinn würde noch besser ausgebildet werden, wenn die Körper früher behandelt würden. Die Konstruktionsaufgaben sind für diesen Zweck minder fruchtbar und der Scharfsinn, der durch sie ausgebildet wird, hat geringeren Wert, da er sich nicht auf andere Gebiete überträgt. In der auf den Vortrag folgenden Diskussion wurde indes der entgegengesetzte Standpunkt kräftig betont. Der Vortragende hob alsdann den bildenden Wert der eingekleideten Gleichung hervor, die bedeutsamen Inhalts sind. Zu verwerfen ist alles Gekünstelte in Gleichungen, Dreiecksberechnungen und Umformungen aller Art. Der Einführung der Infinitesimalrechnung legt er hohen Wert bei und hält sie auch am Gymnasium für möglich, wenn in den Tertien eine Stunde zugelegt wird. Die Versammlung bezeichnete diese Frage als eine offene und setzte sie auf die Tagesordnung der nächsten Zusammenkunft in der Erwartung, daß dann möglichst viele Kollegen über ihre bis dahin gemachten Erfahrungen berichten werden.

Der reelle Wert der Mathematik, insbesondere an Gymnasien, wird von Neuhoff gering eingeschätzt, weil er die Mathematik nicht für eine Wissenschaft — ihre Lehren liegen unentwickelt in jedem Menschen —, sondern für eine Kunstfertigkeit erachtet und weil die im mathematischen Unterrichte übermittelten praktischen Kenntnisse bald wieder verloren gehen. Daß viele andere Wissenschaften der Hilfe der Mathematik nicht entraten können, sei ja richtig, doch würden, um die hierbei in Frage kommenden Kenntnisse den Schülern zu übermitteln, zwei Stunden in den drei oberen Klassen der Gymnasien unter Ausschaltung des jetzigen Pensums der Prima voll ausreichen. Die Mathematik dürfe am Gymnasium keinesfalls Hauptfach sein. Daß die Mathematiker gegen diese Vorschläge sein würden, sei selbstverständlich. — Wir denken, nicht nur unsere speziellen Fachkollegen, sondern auch noch viele der weiterblickenden Vertreter anderer Disziplinen.

Den gegenteiligen Standpunkt in der Wertschätzung der Mathematik nimmt Glauner ein, dessen uns sehr sympathischer Aufsatz über *Die*

Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung seine Entstehung der Absicht verdankt, weitere Kreise mit den Unterlagen der Bestrebungen bekannt zu machen, welche seit einigen Jahren auf eine stärkere Betonung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungselemente im Unterrichte der höheren Schulen gerichtet sind. In lichtvoller Darstellung setzt er auseinander, wie Ägypter und Griechen, Inder und Araber mühsam die Bausteine zusammengetragen haben, die heute das Fundament unserer Wissenschaft bilden: wie die großen Gelehrten dieser Völker, insbesondere der Griechen, die verstandesbildende Kraft der Mathematik erkannten; wie nicht die Bedürfnisse der Praxis, sondern die Lust am Spekulieren es gewesen ist, der der Ausbau der Mathematik verdankt wird und wie die Mathematik in der Entwickelung ihrer Methoden für alle Wissenschaften vorbildlich gewesen ist. Eben darum darf diese bei der harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte der Schüler nicht fehlen, auch wenn der einzelne keinen direkten Nutzen von ihr hat. Die in Elternkreisen bisweilen anzutreffende Mißachtung der Mathematik entspringt dem falschen Urteile, daß die höheren Schulen nur unmittelbar verwertbare Kenntnisse den Schülern übermitteln sollen. In Wirklichkeit sollen sie auch den Bedürfnissen der Allgemeinheit gerecht werden. Aus diesem Gesichtspunkte ist auch eine Teilung der oberen Klassen in einen sprachlichen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Coetus nicht gutzuheißen. Indem der Verfasser zugibt, daß die Unpopularität der Mathematik zum Teil ihren Grund vielleicht in der Art ihres bisherigen Betriebes hat, begrüßt er freudig die modernen Reformbestrebungen und hofft, daß von diesen die günstigsten Wirkungen ausgehen werden. Auf die den Naturwissenschaften gewidmeten Ausführungen des Verfassers müssen wir uns versagen, an dieser Stelle einzugehen. Den Elternkreisen — und vielleicht nicht nur diesen — dürfte der als Programmabhandlung erschienene Aufsatz manche bedeutsame Aufklärung bringen.

Daß die Reform des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen mit einer Änderung des Hochschulunterrichts verbunden sein muß, wird von verschiedenen Seiten ausgesprochen. Nath schreibt über *Die Vorbildung für das höhere Lehramt im besonderen in der Mathematik und den Naturwissenschaften.* Er stellt fest, daß die Überzeugung, die zukünftigen Oberlehrer müßten mehr als bisher schon auf der Universität für ihren Beruf vorbereitet werden, bereits von weiteren Kreisen der Hochschullehrer geteilt wird: im besonderen wird angestrebt, daß mit Verzicht auf den Umfang des überlieferten Wissens mehr Selbständigkeit und eigene Arbeit der Studierenden erzielt wird und daß zum Zweck der Heranbildung der zukünftigen Lehrer besondere Veranstaltungen zu treffen sind. Indem der Verfasser nun zu untersuchen unternimmt, in welcher Weise diese Umformung des Hochschulunterrichts praktisch zu erfolgen habe. weist er zunächst darauf hin, daß die preußische Prüfungsordnung die

Lehrbefähigung in einem Fache für alle Klassen und in zwei Fächern für die mittleren Klassen verlangt und daß die Kandidaten über dies Mindestmaß lieber in der Weise hinausgehen, daß sie statt der Lehrbefähigung für die mittleren Klassen eine solche für alle Klassen erwerben, als daß sie die Zahl der Fächer erweitern. Gerade dies letztere wäre aber im Interesse der Konzentration des Unterrichts vorzuziehen. Für die Mathematiker und Naturwissenschafter kommt er zu dem Vorschlage, daß der Kandidat ein Fach (entweder Mathematik oder Physik oder Chemie und Mineralogie oder Zoologie und Botanik) streng wissenschaftlich studieren müsse, daß er aber außerdem in allen übrigen der aufgezählten Disziplinen soviel Kenntnisse sich anzueignen habe, daß er in ihnen den Unterricht in den mittleren Klassen zu erteilen fähig sei. Dazu sei allerdings notwendig, daß der Stoff dieser Fächer in den Vorlesungen beschränkt werde. Zu bevorzugen seien die Kapitel, die direkte Beziehung zum Schulunterrichte haben. Die speziell für Lehramtskandidaten einzurichtenden praktischen Übungen seien zweckmäßigerweise Schulmännern zu übertragen, da die Hochschullehrer mit den aus dem Schülermaterial usw. erwachsenden Schwierigkeiten zu wenig vertraut seien. Recht notwendig seien Studienpläne, in denen die Hauptgesichtspunkte, nach denen die Studierenden die Vorlesungen und Übungen auszuwählen haben, dargelegt werden.

Auf der Dresdener Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. hielt Reichardt einen Vortrag über *Die Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten in Mathematik und Physik*, in welchem vor allem mehr Übungen gefordert wurden, einmal um die produktive Tätigkeit der Studierenden nicht verkümmern zu lassen, andererseits um den persönlichen Verkehr zwischen Dozenten und Studierenden zu fördern. Arithmetik und reine Geometrie sind dabei ebenfalls wohl zu berücksichtigen. Auch die sog. Angewandte Mathematik darf den Studierenden nicht fremd bleiben, vor allen Dingen nicht die Darstellende Geometrie und die Astronomie. Notwendig sind Vorlesungen über Schulmathematik, die vielleicht am besten in die Form einer entwickelungsgeschichtlichen Darstellung einzelner mathematischer Disziplinen und ihrer Probleme gekleidet werden. Die Vorlesungen über Philosophie sollen nicht wie bisher meist üblich auf die Bedürfnisse der Philologen s. s. zugeschnitten sein. Durch Studienpläne ist den Studierenden zu zeigen, wie sie in der vorgeschriebenen Zeit ihr Ziel erreichen können. — In der Diskussion wurde jede etwaige Beschränkung der Lernfreiheit abgelehnt, die Verlängerung der Studiendauer auf acht Semester gutgeheißen, die Forderung der stärkeren Betonung der praktischen Übungen angenommen mit der Maßgabe, daß diese auf allen Gebieten und auf allen Stufen den Vorlesungen zur Seite zu stellen sind und der Kandidat bei der Staatsprüfung den Nachweis der Beteiligung zu erbringen hat. Die Aufstellung von Studienplänen wurde auch von der Versammlung als wünschenswert bezeichnet, dagegen wurde der Vorschlag besonderer Vorlesungen über die Geschichte der Mathematik ab-

gelehnt, allerdings unter gleichzeitiger Empfehlung gesteigerter Berücksichtigung des historischen Moments in den Vorlesungen. Empfohlen wurde noch die Verbindung der reinen Mathematik, der auch die Darstellende Geometrie zuzuweisen ist, mit den Anwendungen. Zur Unterstützung der Fortbildung der Lehrer wurde die Gewährung von Reisestipendien und sonstigen Erleichterungen für die Teilnahme an den bestehenden Ferienkursen und für den Besuch hervorragender Lehrinstitute als notwendig bezeichnet.

Auf derselben Versammlung hielt Krause einen Vortrag *Über die Ausbildung von Lehrern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung an der Technischen Hochschule zu Dresden.* In der Form eines geschichtlichen Rückblicks gab er eine Übersicht über die an der genannten Hochschule getroffenen Einrichtungen, soweit sie das Studium der zukünftigen Oberlehrer betreffen, wies auf die Ersprießlichkeit dieser Art der Ausbildung hin und bedauerte, daß die gegenwärtig für die Technischen Hochschulen geltenden Promotionsvorschriften die Erwerbung des Doktortitels den zukünftigen Lehrern außerordentlich erschweren, so daß die meisten derselben veranlaßt werden, vorzeitig auf die Universität überzugehen. Als Anhang des gedruckten Vortrags werden der Studienplan der Lehrer-Abteilung des Dresdener Polytechnikums aus dem Jahre 1879 und der jetzige, der für die ersten vier Semester aufgestellt ist, mitgeteilt.

Auch die Unterrichtskommission der Naturforschergesellschaft hat sich mit dieser Frage beschäftigt. Das Ergebnis ihrer Tätigkeit faßte sie in einer Reihe *Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften* zusammen, die sie der Dresdener Versammlung der Gesellschaft vorlegte. Sie sind sehr ausführlich dargestellt, und es ist unmöglich, im einzelnen hier auf sie einzugehen. Es muß genügen, einige Punkte herauszugreifen und im übrigen auf die Veröffentlichung selbst zu verweisen. Die Kommission hält es theoretisch für richtig, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht an den höheren Schulen in allen seinen Teilen nur von solchen Lehrern erteilt wird, die in den betreffenden Fächern über volle akademische Vorbildung verfügen. Da aber der praktische Schulbetrieb eine nicht zu eng begrenzte Verwendbarkeit des Lehrers fordert, so schlägt die Kommission die Trennung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien in zwei Gruppen vor, von denen die eine als die mathematisch-physikalische, die andere als die chemisch-biologische zu bezeichnen ist. Von einer weitergehenden Vereinigung der Fächer befürchtet die Kommission ein Hinabgleiten zum Dilettantismus. Auch die Erweiterung der vollen Lehrbefähigung für ein Fach durch Lehrbefähigungen für die mittleren Klassen in allen übrigen Fächern ist nicht zu empfehlen, da die einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen zu verschiedenen Charakter haben, als daß von einer gleichförmigen formalen Schulung, die, in dem einen Gebiete erworben, sich auch auf das andere überträgt, die Rede

sein könnte. Das Studium an der Hochschule soll in Zukunft in einen generellen Teil, der für die einzelne Gruppe die gemeinsame Grundlage gibt, und in einen speziellen Teil zerfallen, der der individuellen Ausgestaltung der Studien dient. Hinsichtlich des gegenwärtigen Hochschulunterrichts werden zwei Übelstände beklagt, einmal, daß das Studium vielfach von Anfang an zu spezialistisch angelegt wird, zweitens aber, daß gewisse Einleitungsvorlesungen in nicht genügender Weise dem heutigen Stande der Vorbildung Rechnung tragen und darum vielfach zu elementar ausfallen. Zu wünschen ist, daß der Hochschulunterricht noch mehr als bisher nach der praktischen Richtung betrieben wird. Es ist daher für eine gesteigerte Bereitstellung ven Lese- und Arbeitszimmern, Seminarräumen, Sternwarten, Sammlungs- und Zeichensälen Sorge zu tragen. Zu empfehlen sind Ratschläge der Fakultäten in der Form von Studienplänen. Die Kommission selbst teilt einen solchen für die generellen Studien in Mathematik-Physik mit. Für notwendig erachtet die Kommission eine besonders sorgfältige Scheidung zwischen dem, was für alle Lehramtskandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer verbindlich sein soll, und der weitergehenden Anleitung zum Spezialstudium des einen oder des anderen Gebietes. Die Angewandte Mathematik soll nicht ein Inbegriff bestimmter Disziplinen sein, sondern die Hervorkehrung des Zeichnens, Rechnens, Messens. Daher ist sie ein notwendiger Bestandteil jeder normalen mathematischen Ausbildung. In der Prüfungsordnung muß zum Ausdruck kommen, daß neben Kenntnissen in der Geodäsie auch solche in der Astronomie verlangt oder doch gewünscht werden. Neu zu schaffen ist eine Lehrbefähigung in der Angewandten Mathematik für die mittleren Klassen. Aus der Prüfung ist alles zu entfernen, was lediglich eine Wiederholung des Abiturientenexamens ist. Gewünscht wird, daß das Examen nach Möglichkeit der individuellen Leistung des Kandidaten gerecht wird. Zu empfehlen ist die Beibringung von Belegen über die Beteiligung an Übungen, Seminaren u. dergl. Für ein Zwischenexamen konnte sich die Kommission nicht erwärmen. Dagegen wünscht sie, daß ausschließlich Hochschullehrer als Examinatoren tätig sind. Im Seminarjahr ist der Kandidat nicht nur im allgemeinen in seinen Beruf, sondern auch im besonderen in den Betrieb der Fächer seiner Lehrbefähigung einzuführen. Zur Fortbildung sind geeignete Anstaltsbibliotheken, Ferienkurse und Gewährung von Urlaub zu Studienzwecken nötig. Zur Frage der Ausbildung der Lehramtskandidaten an den Technischen Hochschulen gibt die Kommission das Gutachten eines ungenannten früheren Universitätslehrers wieder, der jetzt an einer Technischen Hochschule wirkt. Danach ist der Betrieb der Technischen Hochschulen in Preußen zurzeit nicht ein derartiger, daß es den Lehramtskandidaten möglich sein würde, das ganze Studium an einer Technischen Hochschule zu absolvieren. Die Kommission wünscht daher, daß an einer solchen — sie schlägt Danzig vor — zunächst probeweise die entsprechenden Einrichtungen, die im einzelnen aufgezählt werden, ge-

troffen würden und erst, wenn hier ausreichende Erfahrungen gesammelt sind, dieser Frage wieder näher getreten werde. — Diese Vorschläge der Kommission wurden auf der Dresdener Versammlung von Klein mit einigen *Allgemeinen Ausführungen* (abgedruckt in HZ.) eingeleitet und von demselben mit einigen rasch orientierenden Vorbemerkungen, welche mit drei anderen Vorträgen unter dem Titel ***Mathematik und Naturwissenschaft*** veröffentlicht sind, der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel vorgelegt. — Mit Erstattung des hier in Rede stehenden Berichts hat die Unterrichtskommission ihre Tätigkeit eingestellt. An ihre Stelle ist ein allgemeiner Unterrichtsausschuß getreten, in welchem alle größeren mathematischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Vereine und Gesellschaften Deutschlands und der Verein Deutscher Ingenieure vertreten sind, um die Arbeiten der Kommission fortzuführen und für ihre tatsächliche Durchführung einzutreten.

Nunmehr ist auch der Verein Deutscher Ingenieure mit seinen Ansichten über die ***Reform des mathematischen Unterrichts*** hervorgetreten. Er hat sie in sechs Leitsätzen zusammengefaßt. Die vorwiegend sprachliche Ausbildung an den höheren Schulen erklärt er als nicht mehr den Ansprüchen genügend, die im Hinblick auf die steigende Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen an die leitenden Kreise unseres Volkes gestellt werden. Wenn das Gymnasium die vorherrschende Schulart bleibt, muß daher der altsprachliche Unterricht zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts beschränkt werden. Insbesondere ist eine Vermehrung der Reformschulen, sei es durch Neugründung, sei es durch Umwandlung bereits bestehender Anstalten anzustreben. An den Technischen Hochschulen müssen die Vorlesungen so eingerichtet werden, daß die besser vorgebildeten Schüler ihr Ziel in kürzerer Zeit erreichen können und es müssen Einrichtungen getroffen werden, welche die vollständige Ausbildung von Lehramtskandidaten für reine und angewandte Mathematik, Physik und Chemie ermöglichen. Diese Ausbildung soll sich auch auf einzelne Gebiete der Technik erstrecken, für deren Auswahl in der Prüfungsordnung Freiheit zu gewähren ist. Den Technischen Hochschulen ist ein entsprechender Anteil an der Oberlehrerprüfung in Mathematik, Physik und Chemie sowie ihren allgemeinen Abteilungen das Recht der Doktorpromotion zu gewähren. Diese Forderungen gehen, wie man sieht, über die Vorschläge der Naturforschergesellschaft, die im übrigen zustimmende Erwähnung finden, mehrfach hinaus, im besonderen darin, daß sie die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts fordern, während die Meraner Vorschläge sich wie bekannt darauf beschränken, die „klaffende Lücke" in der Bildung der Gymnasialschüler aufzuweisen, ohne einen bestimmten Weg zur Abhilfe vorzuschlagen. Der Ingenieurverein begründet seine Stellungnahme mit dem Hinweise darauf, daß die Anpassung der Schulen an die Bedürfnisse der Gegenwart langsamer fortschreite, als diese Bedürfnisse selbst und letztere darum durch

die Eigenart der Gymnasien in immer steigendem Maße unbefriedigt bleiben. Es stehe auch fest, daß die Mehrzahl der Schüler das Gymnasium nur darum besuche, weil diese Schulart an vielen Orten allein vorhanden sei und überhaupt das numerische Übergewicht besitze. Da nun die Verminderung der Gymnasien infolge des Vorurteils der Eltern und des Beharrungsvermögens der Behörden sich nur allmählich — Jahrzehnte würden darüber hingehen — würde durchführen lassen, so bleibe eben nichts anderes übrig, als an den bestehenden Gymnasien die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu vermehren auf Kosten der alten Sprachen, für die ein allgemeines Bedürfnis nicht mehr vorhanden sei.

Zu diesen Forderungen und Ausführungen hat Ruska in einem den Titel *Gymnasium und Naturwissenschaft* führenden Aufsatze Stellung genommen. Seine Kritik spitzt sich zu dem Satze zu: „Ist das Gymnasium für die technischen Berufe die denkbar ungeeignetste Anstalt, so muß die Öffentlichkeit darauf aufmerksam gemacht werden. Nicht aber geht es an, am Gymnasium so lange zu reformieren, bis es für die Ingenieure geeignet, für Theologen und Philologen, Historiker und Juristen aber unbrauchbar geworden ist". Zutreffend ist die Kennzeichnung des Verhältnisses der Forderungen der Ingenieure zu den Vorschlägen der Naturforscher. Letztere „haben in erster Linie die Förderung der biologischen Wissenschaften und der Geologie im Auge gehabt, aus der Erwägung heraus, daß diese Wissenschaften einen wesentlichen Bestandteil unseres heutigen Denkens ausmachen, die Ingenieure aber denken vor allem an Verstärkung der exakten Zweige der Naturwissenschaft und der Mathematik..." Die Vorschläge des Ingenieurvereins, die die Ausbildung der Lehramtskandidaten betreffen, liegen „so sehr schon auf der schiefen Ebene des technischen Spezialstudiums", daß sehr bezweifelt werden muß, „ob sie im allgemeinen Interesse zu begrüßen wären".

Über einen nur in sehr entfernten Beziehungen zu den modernen Reformbestrebungen stehenden Gegenstand, nämlich *Die schriftlichen mathematischen Arbeiten auf den Gymnasialanstalten nach Zahl, Umfang und Schwierigkeit*, beriet die Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern. Verhandelt wurde auf Grund einer Reihe von Ibrügger aufgestellter Leitsätze, die ohne große Änderungen von der Versammlung angenommen wurden. Sie kennzeichnen als Hauptzweck der schriftlichen Arbeiten die Befestigung und Anwendung des in der Schule Gelernten und die Erziehung zu selbständiger Arbeit und stellen als die Gesichtspunkte, die für die Zahl der Arbeiten und die in ihnen gestellten Anforderungen maßgebend sein sollen, die folgenden fest: Fernhaltung aller durch die Häufigkeit der schriftlichen Arbeiten veranlaßten Störungen des Unterrichts, Vermeidung jeder Überanstrengung der Schüler, Verzicht auf solche Aufgaben, die über die Kräfte eines Schülers von normalem Wissensstande und mittlerer Leistungsfähigkeit hinausgehen, Abschaffung aller Strafarbeiten, häuslichen Ausarbeitungen des Lehrvortrags und stark belasten-

den Fehlerverbesserungen, die wie die übertriebene Ausführlichkeit der schriftlichen Arbeiten zu verwerfen sind. Die Bindung des Lehrers in bezug auf die Verteilung der Arbeitsleistung der Schüler auf die einzelnen Lehrstunden und die Auswahl der Aufgaben wird als nicht zu empfehlen bezeichnet und als Maß der Arbeitsleistung der Schüler nach dem Verhältnis der Lehrstunden dasjenige festgesetzt, was auch in den übrigen Hauptfächern gefordert wird. Vorgeschlagen hatte I. nun weiter den Leitsatz: „Besonders in Zeiten, in denen der weitere Ausbau des Lehrsystems ruht und die Anwendung des Gelernten, d. h. die Behandlung von Aufgaben ... im Vordergrund steht, können den Schülern Aufgaben zu häuslicher Bearbeitung gegeben werden, deren Ausführung vom Lehrer lediglich in der Schule kontrolliert wird". Gegen diesen Satz erhob sich aus der Versammlung Widerspruch, weil er gegen eine aus dem Jahre 1875 stammende Ministerialverfügung verstoße, nach welcher alle aufgegebenen schriftlichen Hausarbeiten vom Lehrer außerhalb der Schulstunden korrigiert werden müssen. Der Vertreter des Kultusministeriums, Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Reinhardt, bezeichnete diese Auffassung als zutreffend; als Ausweg schlug er vor, daß die Schüler alle diese Übungsaufgaben in ein besonderes Heft zu schreiben hätten, das der Lehrer von Zeit zu Zeit durchsehen müsse. Das Ergebnis der Debatte war die Annahme folgender Sätze: „In allen Klassen von VI bis I sind mathematische Haus- und Klassenarbeiten, die vom Lehrer korrigiert werden, anzufertigen, wobei jedoch in IV auf Terminarbeiten zugunsten des Rechenunterrichts zeitweise verzichtet werden kann, und zwar in IV und III alle 14 Tage eine, in II und I in jedem Halbjahre 6—8 Arbeiten je nach dem Umfange. In der Regel ist zwischen Haus- und Klassenarbeiten abzuwechseln. Neben den häuslichen Terminarbeiten können in bescheidenem Umfange Aufgaben gestellt werden, die sich an das unmittelbar Durchgenommene anschließen. Sie sind nicht in Reinschrift zu liefern; vielfach genügt eine kurze Angabe des Ganges der Entwickelung oder eine einfache Skizze, die im Unterricht zu erläutern ist. Diese Aufgaben werden zweckmäßig in besondere Hefte eingetragen und sind vom Lehrer ab und zu nachzusehen." Die weiteren Leitsätze beziehen sich auf Umfang, Form und Inhalt der schriftlichen Arbeiten. Es wird festgesetzt, daß der Umfang der häuslichen Arbeiten so einzurichten ist, daß für die Schüler der III eine zweistündige, die der U II eine dreistündige und für die der oberen Klassen eine drei- bis vierstündige Arbeitszeit genügt. Die Klassenarbeiten sollen in der Regel einstündig sein, für II und I wird eine mehrstündige Klassenarbeit im Halbjahr für wünschenswert erklärt. Die Form der schriftlichen Arbeiten soll im Klassenunterricht eingeübt werden. Übertriebene Breite der Darstellung und pedantische Genauigkeit der Beweisführung sollen vermieden werden. Größere Zeichnungen dürfen nicht verlangt werden: bei der Zeichnung stereometrischer Körper ist die schräge Parallelprojektion zu verwenden. Beim Gebrauch 5stelliger Logarithmen fällt die Inter-

polation fort. Der Stoff ist auf die elementaren Disziplinen zu beschränken — hiermit wird die Infinitesimalrechnung für die Gymnasien abgelehnt. Es wird dann weiter festgestellt, daß sich ins einzelne gehende Vorschriften über das Maß der Schwierigkeit der Aufgaben nicht geben lassen. Als Mittel, die Schwierigkeiten zu vermindern, werden die gruppenweise Zusammenfassung verwandter Aufgaben und die gründliche Erläuterung der Lösungsmethoden genannt. Als Richtschnur für die Auswahl der Aufgaben soll der Satz gelten: die Aufgaben sollen durch ihre Leichtigkeit Lust wecken. Indessen wird für nötig erklärt, daß die Kraft der weiter fortgeschrittenen Schüler hinreichend Betätigung findet und die Schüler mit zunehmender geistiger Reife immer mehr zu selbständigem Arbeiten erzogen werden. Die Klassenarbeiten sollen sich an das im Unterrichte Durchgenommene anschließen, ohne daß, namentlich in den oberen Klassen, ein Zurückgreifen auf frühere Lehrstoffe zu verbieten wäre. Für die mehrstündigen Klassenarbeiten ist für jede Stunde eine Aufgabe zu geben — aus dem Protokoll der Verhandlungen geht hervor, daß dieser Beschluß im bewußten Gegensatz zu den Meraner Vorschlägen für die Reifeprüfung gefaßt ist — und es sind hier wie bei den Prüfungsarbeiten neben schwereren auch leichtere Aufgaben zu stellen. Bei der Auswahl der Aufgaben ist darauf zu achten, daß das Formalistische zurücktritt, der Zusammenhang der einzelnen mathematischen Lehrzweige zur Geltung kommt und die Anschaulichkeit sowie die Verwendbarkeit des Gelernten betont wird.

In einem sehr temperamentvoll geschriebenen Artikel klagt Junge *Die unpraktische Schulmathematik* an, daß sie schwierigere Aufgaben bringt, als sie die Technik und verwandte Berufe verlangen, und daß die üblichen Aufgaben zum großen Teile überhaupt anders geartet sind als die in der Praxis wirklich vorkommenden. Er wünscht solche Aufgaben, zu denen die Schüler die Daten selbst finden können, muß aber zugeben, daß es nicht viele solcher Aufgaben gibt. Die Buchstabenrechnung verwirft er, schwärmt für den indischen Multiplikationsalgorithmus, tadelt Euklid, weil er keine Anwendungen gibt, und wirft den Lehrern vor, daß sie auf gute Zeichnungen keinen Wert legen. Die Ausführungen des Verfassers machen den Eindruck, als ob ihm die in den letzten Jahren gemachten Fortschritte der Methode entgangen wären und zweifellos hat er die hier und da wohl noch vorkommenden Mängel des Unterrichts zu einem einheitlichen abschreckenden Mosaikbild zusammengetragen, das den tatsächlichen Verhältnissen nicht entspricht; gleichwohl wird man dem vom Verfasser aufgestellten Ziele, insofern es einen engeren Anschluß der Schulmathematik an die reale Welt und Umgebung des Schülers bezweckt, seine Zustimmung gewiß nicht versagen. Dagegen lehnen wir die überall durchleuchtende Grundanschauung des Verfassers, daß nur dasjenige im Unterrichte der höheren Schulen Bürgerrecht besitzt, was in der Praxis später direkt verwertbar ist, für unseren Teil bestimmt ab.

Die Fühlung zwischen der Mathematik und ihren Anwendungsgebieten

im Unterrichte will auch Rudel dadurch fördern, daß er eine Art experimentellen Rechenunterricht empfiehlt. Es sollte nicht alles, was zur Lösung gebraucht wird, im Wortlaute der Aufgabe bereit gestellt werden, und die Steigerung der Schwierigkeiten ist nicht dadurch herbeizuführen, daß man gekünstelte Bedingungen in die Fragestellung hineinlegt, sondern dadurch, daß der Schüler immer mehr zur Lösung nötige Angaben selber finden oder auch nach Gutdünken annehmen muß. Außer Beispielen des täglichen Lebens seien solche über Hebel, Fadenpendel, rollende Kugeln auf geneigter Bahn, über Maschinen, Arbeit, Leistung, Auftrieb in Wasser und in Luft für das Rechnen der Unterstufe recht wohl geeignet. Wir vermögen diesen Standpunkt nicht zu teilen. Der Verfasser traut hier dem Verständnis der Schüler entschieden weit mehr zu, als der Durchschnitt zu leisten imstande ist, wenigstens wenn, wie der Verfasser will, die Schüler die Aufgaben in freier Selbsttätigkeit und mit innerem Verständnis bewältigen sollen. Warum läßt man sonst den physikalischen Unterricht erst in den mittleren Klassen beginnen? Und wie denkt sich der Verfasser die Kontrolle der Lösungen, wenn womöglich jeder der 40 oder 50 Schüler einer Klasse andere Werte der bei der Lösung zu benutzenden Größen gewählt hat? Es zeigt sich auch hier wieder, daß das, was beim Einzelunterricht wunderschön ist, für den Massenunterricht ohne praktischen Wert sein kann.

In Bayern hat der Verein z. F. d. m. u. n. U. eine Eingabe an das Kgl. Ministerium gerichtet, welche eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am humanistischen Gymnasium bezweckt. Wir entnehmen einer kurzen Mitteilung in BbG. 42, IX u. X, 640, daß die Vermehrung der mathematischen Unterrichtsstunden um eine in der 4., 7. und 8. Klasse für nötig erachtet wird, um die Einführung in den Gedankenkreis der höheren Mathematik zu ermöglichen. Für die 9. Klasse wird eine Stunde als entbehrlich bezeichnet für den Fall, daß die jetzt vorgeschriebene Wiederholung des gesamten mathematischen Lehrstoffes in Wegfall kommt.

2. Arithmetischer Unterricht.

Neuere Darstellungen der Grundprobleme der reinen Mathematik im Bereiche der Mittelschule liefert Lanner. Er ist der Ansicht, daß, nachdem die Anschauungen der Wissenschaft über die Grundlagen der Arithmetik sich in der letzten Zeit nicht unwesentlich geändert haben, auch der Schulunterricht in diesem Sinne zu revidieren ist. Zugleich fordert er im Anschluß an die modernen Reformbestrebungen Berücksichtigung der Funktionentheorie und der Infinitesimalrechnung. Das vorliegende Buch hat nun den Zweck, in einer systematischen Darstellung der Arithmetik zu zeigen, wie diese Gesichtspunkte verwirklicht werden können. Es beginnt mit einer vom Standpunkt der Mengenlehre aus entwickelten Darstellung

der vier Grundrechnungsarten. Wichtigkeit wird dabei dem Rechnen mit systematisch dargetellten Zahlen beigelegt, weil durch dieses die Rechenregeln für unser Zahlensystem erklärt werden und es die Voraussetzung für das Verständnis der Division algebraischer Ausdrücke ist. Es folgen nun (vor den Wurzeln!) die Lehre von den Irrationalzahlen und die Grenzwertbestimmung und weiter die Einführung in die Funktionentheorie, die sich in natürlicher Form so vollziehen läßt, daß man von einer systematisch dargestellten Zahl ausgeht, deren Grundzahl veränderlich ist. Hieran schließen sich die Definition der stetigen Funktion und die übliche Definition des Differentialquotienten sowie die einfachsten Lehrsätze über das Differenzieren. Unmittelbar angeschlossen wird ein Kapitel über die Integration. Nunmehr folgen die Kapitel über Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und die Bestimmung einer Funktion aus ihren charakteristischen Eigenschaften. Ein weiteres Kapitel ist den komplexen Zahlen gewidmet, deren Potenzierung und Radizierung die Darstellung des Verfassers allerdings außer Betracht läßt. Wert legt der Verfasser auf die Annäherungsmethoden für die Lösung von Gleichungen. Bei der Behandlung der arithmetischen und geometrischen Reihen sind die Begriffe zu erörtern, die später in der Theorie der unendlichen Reihen von Wichtigkeit sind. Ein Kapitel über die politische Arithmetik schließt das Werk. — Es ist uns zweifellos, daß das vorliegende Buch vielfach in dem beabsichtigten Sinne anregend wirken wird. Ob aber die vom Verfasser gewollte Umgestaltung des arithmetischen Unterrichts sich als durchführbar erweisen wird, erscheint uns als recht fraglich. Den Schülern der Mittelstufe dürfte diese abstrakte Art der Behandlung ungleich mehr Schwierigkeiten machen, als der bisherige an den historischen Gang und an die im bürgerlichen Leben üblichen Rechenmethoden anschließende Betrieb.

Geissler ist in seinem Aufsatze *Mengenlehre im Unterricht?* Gegner der Bestrebungen, die moderne Mengenlehre in den Unterricht einzuführen. Einmal sei dies Gebiet noch keineswegs so zweifelsfrei begründet und ausgebaut, wie es für eine Einführung in den Schulunterricht nötig sei; dann aber enthalte es auch so viel logische Schwierigkeiten, daß man es als Unterrichtsgegenstand unbedingt ablehnen müsse.

Neue Wege im Rechenunterricht verlangt Bühler. Leider lag uns nur ein Bruchstück der Aufsatzfolge vor. Er findet, daß bei der jetzigen Methode zu früh und zu viel mit reinen Zahlen operiert werde. Die Folge sei Schematismus und ein Versagen des Schülers, wenn ihm unvermutet eine neue Aufgabe entgegentrete. Es müsse mehr Sachrechnen getrieben werden. Den Rechenoperationen seien praktische Aufgaben zugrunde zu legen. Der Verfasser hat vielleicht darin nicht Unrecht, daß hier und da noch mehr als bisher die Wortaufgaben gepflegt werden könnten. Aber er übersieht doch wohl, daß die Einübung der Algorithmen an reinen Zahlen eine beträchtliche Zeitersparnis bedeutet, die doch wieder den Sachaufgaben zugute kommt. Im übrigen ist das Gebiet der Sachauf-

gaben, die dem Verständnis der Schüler der untersten Klassen zugänglich sind, doch recht beschränkt; wenn die Aufgaben mit reinen Zahlen fortfielen, würde infolgedessen eine Häufung gleichartiger Beispiele eintreten. bei der die Gefahr des Schematismus auch nicht allzuweit abläge. Die Behauptung des Verfassers, daß den Schülern jedes Verständnis für die Klammerrechnungen fehle, wenn diese nicht aus dem Zusammenhange der Textaufgaben abgeleitet werden, geht wohl etwas zu weit. Und wenn der Verfasser Regeln wie: Produkte und Quotienten sind zuerst auszurechnen „ganz" verwirft, weil die Schüler die Aufgaben nicht lösen können, wenn sie die Regel vergessen haben, so vergißt er zu sagen, wie er sonst bei diesen Aufgaben verfahren will.

Pflieger zeigt in seinen *Rechenregeln* für das Kopfrechnen, wie man das Produkt zweier zweizifferiger Zahlen bilden kann, wenn diese 1. in den Zehnern übereinstimmen, 2. in den Zehnern übereinstimmen und ihre Einer sich außerdem zu 10 ergänzen, 3. in den Einern übereinstimmen. 4. in den Einern übereinstimmen und sich ihre Zehnerziffern zu 10 ergänzen, 5. sich nur durch die Reihenfolge ihrer Ziffern unterscheiden. Denen, die ihren Stolz darein setzen, Virtuosen des Kopfrechnens auszubilden, werden diese Regeln willkommen sein.

Einen Beitrag *Zum Rechnen mit unvollständigen Zahlen* liefert Frisch. Er untersucht unter Heranziehung des schon früher von ihm veröffentlichten statistischen Materials die Wahrscheinlichkeit der Korrektur einer Summe von Dezimalzahlen, die auf gleich viele Stellen abgekürzt sind. Es ergibt sich u. a., daß beim Rechnen mit Logarithmen das Resultat durch die Summierung der Fehler der Tafelwerte nur wenig beeinflußt wird, mindestens die Wahrscheinlichkeit für die Summierung der Fehler gering ist.

Die Prozentrechnung in der Quarta höherer Lehranstalten behandelt Paetz. Er ist Gegner derjenigen Methode, die an den Anfang ein fertiges Schema für jede mögliche Grundaufgabe stellt, und hält es für richtiger. diese Schablonen von den Schülern selbst in gedanklicher Arbeit finden zu lassen. Allerdings müssen die Schüler die Gedankenfolge der Entwickelung schließlich in dem Maße beherrschen, daß sie den Bruchansatz ohne schematische Entwickelung hinschreiben können. Die Aufgaben, in denen die Endsumme vorkommt, sind erst dann zu bringen, wenn die übrigen Aufgaben von den Schülern völlig beherrscht werden, weil diese Größe zu den übrigen vier in einer ganz anderen funktionalen Beziehung steht, als diese unter sich.

Glauer liefert einen Beitrag *Zur Einführung in das Quadratwurzelausziehen.* Er zerlegt den Redikanden gemäß der Formel $\sqrt{p^2x^2 + 2pqx + q^2} = px + q$ und schreibt beispielsweise $\sqrt{484} = \sqrt{4 \cdot 10^2 + 8 \cdot 10 + 4} = 2 \cdot 10 + 2 = 22$. In den meisten Fällen ist allerdings eine nachträgliche Umformung des Radikanden nötig; z. B.: $\sqrt{1444} = \sqrt{9 \cdot 10^2 - 54 \cdot 10 + 4} = \sqrt{9 \cdot 10^2 + 48 \cdot 10 + 64} = 3 \cdot 10 + 8 = 38.$

Die *Bestimmung der Permutationsform von gegebener Rangzahl Q für den Fall: Rest r = o* lehrt Zdelar. Wir möchten wünschen, daß solche rein formalistischen Aufgaben allgemach aus dem Unterrichte verschwänden.

Die Programm-Abhandlung Kissels *Zum Unterrichte in der Zins-, Zinseszins- und Rentenrechnung an höheren Lehranstalten* behandelt in einer kurzen historischen Einleitung das Zinswesen bei den alten Griechen und Römern und im Mittelalter und führt dann eine große Anzahl von einschlägigen Aufgaben mit den mannigfaltigsten Kombinationen der gegebenen Größen in ausgerechneten Beispielen vor. Auf Versicherungsaufgaben geht der Verfasser nicht ein.

Onstein gibt eine *Neue methodische Darstellung und kurze Formulierung der Leibrenten- und Lebensversicherungsrechnung für eine Person.* Er hat es als Übelstand empfunden, daß die gewöhnlichen Formeln sich so komplizierter Indizes bedienen, daß die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit sehr erschwert wird, und zeigt nun, wie man hier wesentlich vereinfachen kann, so daß die Formeln sich nun oft sofort aus dem Inhalt der Aufgabe hinschreiben lassen; außerdem ergibt sich auf diese Weise für ganze Gruppen von bisher getrennt behandelten Aufgaben eine gemeinsame Formel. In eingehender Darstellung behandelt der Verfasser nun die einzelnen Aufgaben, so daß auch der Neuling auf diesem Gebiete sich rasch auf demselben zurechtfinden lernt. — *Die Behandlung versicherungsmathematischer Aufgaben im Unterrichte* fordert Nitsche. Er bemängelt, daß die üblichen Aufgaben aus der Rentenrechnung vielfach den realen Verhältnissen nicht entsprechen, wie namentlich diejenigen, bei denen zukünftige Termine eine Rolle spielen (Schätzung des Lebensalters) oder bei denen Versicherungsprämien mit Sparkasseneinlagen verglichen werden. Diese Aufgaben will er durch solche ersetzt wissen, die sich auf den Begriffen der modernen Versicherungswissenschaft aufbauen. Er entwickelt nun die Formeln für die Versicherung sowohl auf den Lebensfall als auch für den Todesfall, sowie bei gemischter Versicherung zunächst für den Fall einer einmaligen, dann der jährlichen Prämienzahlung und geht kurz auf den Begriff der Prämienreserve und auf die Kinderversicherung ein. Den Schluß bildet die Sterbetafel der 23 deutschen Gesellschaften für ärztlich untersuchte Leben. Benutzt ist überall die Karupsche Bezeichnungsweise, nicht die internationale mit ihrer verwirrenden Fülle der Indizes. Der Verfasser will, daß dieser Stoff sich unmittelbar an die Zinseszinsrechnung anschließt, er würde also an den Realanstalten in die O II fallen. Wir können ein leises Bedenken nicht unterdrücken, ob das Verständnis der Schüler dieser Stufe für einen solchen Stoff, der doch höchstens gerade noch am Horizonte des Durchschnittsschülers liegt, schon reif genug ist.

Schacht liefert einen Beitrag *Zur Gleichung* $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{c}$. Er zeigt, wie, wenn zwei der Größen a, b, c gegeben sind, die dritte leicht durch

Zeichnung gefunden werden kann, erweitert das Problem, indem er in analoger Weise die Gleichung $\frac{1}{a} = \frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \ldots + \frac{1}{a_s}$ behandelt, und führt verschiedene Aufgaben an, wo solche Gleichungen vorkommen, z. B. Berechnung von ρ aus ρ_a, ρ_b, ρ_c; Beziehung zwischen Gegenstands- und Bildweite bei Linsen und Kugelspiegeln, eingekleidete Gleichungen über das Füllen eines Wasserbehälters durch mehrere Röhren. In einer zweiten Mitteilung macht er darauf aufmerksam, daß ähnliche Ergebnisse schon von anderen gefunden sind.

Milarch beschäftigt sich mit *Den reellen Wurzeln der kubischen Gleichung.* Er bringt die reduzierte Gleichung $y^3 \pm py = \pm q$ durch die Substitution $y = z\sqrt{\frac{p}{3}}$ auf die Normalform $z^3 \pm 3z = \pm q\frac{3\sqrt{3}}{p\sqrt{p}} = \pm 2m$. Die Zeichen sind nun nötigenfalls so zu ändern, daß die rechte Seite positiv wird. Lautet die Gleichung dann $z^3 + 3z = 2m$, so wird $z = u - \frac{1}{u}$ gesetzt. Es entsteht dadurch die Gleichung $u^3 - \frac{1}{u^3} = 2m$. Willkürlich wird nun gesetzt $u^3 + \frac{1}{u^3} = 2t$. Es folgt $u^3 = t + m$; $\frac{1}{u^3} = t - m$ und durch Multiplikation beider Gleichungen $1 = t^2 - m^2$, also $t = \sqrt{1 + m^2}$ und $u = \sqrt[3]{t + m}$, woraus die ursprüngliche Unbekannte gefunden werden kann. Lautet die reduzierte Gleichung $z^3 - 3z = 2m$, so wird $z = u + \frac{1}{u}$ gesetzt; im übrigen verläuft die Rechnung analog; nur tritt hier für t der Wert $t = \sqrt{m^2 - 1}$ auf und es wird, wenn $m^2 < 1$ ist, t imaginär. In diesem Falle setzt der Verfasser $m = \cos 3\varphi$, wodurch sich die Gleichung $z(z^2 - 3) = 2\cos\varphi(4\cos^2\varphi - 3)$ ergibt, die in üblicher Weise weiter ausgerechnet wird. Wird die reduzierte Gleichung zu $-z^3 + 3z = 2m$, betrachte man $-z$ als Unbekannte. Diese Lösung ist auch bei Richert (s. weiter unten) zu finden. — In seinem Aufsatze *Zur Ermittelung der reellen Wurzeln einer kubischen Gleichung auf dem Wege der graphischen Darstellung* erinnert Lesser daran, daß die ersten, noch ganz groben Näherungswerte für die reellen Wurzeln der Gleichung $x^3 + ax^2 + bx + c = 0$ entweder durch graphische Darstellung der Funktion $y = x^3 + ax^2 + bx + c$ oder nach der Reduktion auf die Form $x^3 + px + q = 0$ durch Zerspaltung dieser in die Gleichung der kubischen Parabel $y = x^3$ und die der Geraden $y + px + q = 0$ erhalten werden können. Indem er sich nun eingehender mit dem ersten Verfahren beschäftigt, wird er von der Absicht geleitet, die Zahl der zur Konstruktion der Kurve nötigen Wertepaare der Veränderlichen möglichst herabzudrücken. Er zeigt nun, daß jede Kurve von der Form $y = x^3 + ax^2 + bx + c$ zentrische Symmetrie

besitzt, daß man also nur für die eine Hälfte der Kurve die Wertetabelle aufzustellen braucht. Das Lösungs-Verfahren besteht darin, daß man zunächst das Symmetriezentrum der Kurve, das zugleich Wendepunkt ist, zeichnet und wenn p negativ ist, das Maximum und das Minimum. Dann ist die Form der Kurve bereits hinreichend erkennbar. Ist p positiv, fehlen also Maximum und Minimum, dann liegt, wenn $q > o$, die Wurzel im Negativen und zwar zwischen dem Koordinatenanfang und dem Schnittpunkt der Wendetagente mit der x-Achse; ist $q = o$, so ist $x = o$ die gesuchte Wurzel; ist endlich $q < o$, so liegt die Wurzel im Positiven zwischen Koordinatenanfang und dem Schnittpunkte der Wendetangente mit der x-Achse. — Zum Teil ganz ähnlichen Inhalt hat Richerts Abhandlung *Die ganzen rationalen Funktionen der ersten drei Grade und ihre Kurven. Exponentialreihen höherer Grade.* Der Verfasser schildert zunächst einige allgemeine Eigenschaften der Funktion $y = A_0x^n + A_1x^{n-1} + .. + A_{n-1}x + A_n$ und deren Kurvenbild und untersucht dann spezieller die Funktionen $y_1 = x - a_1$; $y_2 = x^2 - 2a_1x + a_2$ und besonders eingehend $y_3 = x^3 - 3a_1x^2 + 3a_2x - a_3$, indem sein Hauptstreben darauf gerichtet ist, die arithmetischen Operationen, die zur Lösung des durch Nullwerden dieser Funktionen entstehenden Gleichungen nötig sind, anschaulich zu deuten. Soweit können die Untersuchungen des Verfassers an solchen Anstalten, die Differentialrechnung betreiben, einige Kürzungen vorausgesetzt, im Unterrichte verwertet werden. Der zweite Teil beschäftigt sich, wie der Titel erkennen läßt, mit einem Gegenstande, der in keiner Beziehung zum Schulunterrichte steht.

Die Differentiation der Exponential- und logarithmischen Funktion an der Mittelschule behandelt Benesch in einem Aufsatz, der den geltenden österreichischen Lehrplan zur Voraussetzung hat. Es entsteht nämlich in diesem Falle insofern eine Schwierigkeit, als die unendlichen Reihen nicht behandelt werden, die üblichen Methoden der Bestimmung des Differentialquotienten der Exponentialgröße und der logarithmischen Funktion also hier versagen. Der Verfasser schlägt nun vor, den Begriff der Potenzreihe in den Unterricht einzuführen, sich aber dabei nur auf das Allernotwendigste zu beschränken. Zur Reihe für die Exponentialfunktion gelangt er dann durch die Aufgabe: diejenige Funktion zu bestimmen, die ihrem Differentialquotienten gleich ist. Nunmehr erledigt sich die Differentiation von a^x und $l\,a$ leicht. In einer Nachschrift erklärt die Redaktion der ZR., in welcher letzteren der Aufsatz erschienen ist, den vorgeschlagenen Weg für ungangbar, weil die Schüler dafür noch nicht reif genug seien. Aus diesem Grunde sei die Differentiation der beiden Funktionen auch aus dem Lehrplan der französischen Schulen gestrichen. An unseren Reichsdeutschen Realanstalten liegen die Verhältnisse anders, da hier die unendlichen Reihen verbindlicher Lehrgegenstand sind.

Zur Frage der Korrektheit von Gleichsetzungen äußert sich Kullrich. Man wird dem Verfasser darin Recht geben müssen, daß das Gleichheits-

zeichen noch immer hier und da gemißbraucht wird. Daß aber seine Ausführungen über das Ziel hinausschießen, weist Schreber nach in seinem Aufsatze *Die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Zahlen.* Wenn man mit K. die Gleichung $^{10}\log 2 = 0{,}30103$ verwerfe, weil das Symbol links vom Gleichheitszeichen eine nur durch einen unendlich langen Dezimalbruch darstellbare Größe bezeichne, der Bruch rechts aber ein endlicher sei, so müsse man konsequenterweise das Gleichheitszeichen überall da fallen lassen, wo mit naturwissenschaftlichen Zahlen gerechnet werde, da diese wegen der Beobachtungsfehler nie mit der durch die Definition verlangten Genauigkeit angegeben werden können. Der von K. vorgeschlagene Ausweg (er verlangt, daß das Symbol mit einem wagerechten Strich versehen wird, wenn auf der anderen Seite der Gleichung ein Näherungswert steht) sei ungangbar, denn er lasse Gleichungen zu, die den Regeln der Genauigkeitsangabe nicht genügen (z. B. $\log 2 = 0{,}301029$). Auch Hoffmann untersucht *Nochmals die Korrektheit von Gleichsetzungen.* Er verwirft mit Kullrich das Gleichheitszeichen bei Divisionsaufgaben, bei denen die Rechnung nicht aufgeht, für den Fall, daß das Resultat nicht in Bruchform angegeben wird. Im übrigen kann er sich K. nicht anschließen. Daß die abgekürzten Zahlenwerte dem Symbol gleichgesetzt werden, sei zwar theoretisch inkorrekt, aber praktisch unbedenklich. Die genaue Angabe, daß es sich nur um einen angenäherten Wert handelt, werde vielmehr zu unerträglichen Weitläufigkeiten führen ohne daß irgendetwas gewonnen würde. Auch die Verwendung des Zeichens $\pm$ vor den Quadratwurzeln, die K. beanstandet, ist für ihn ohne Bedenken. In gleicher Weise erscheinen Schülke K.s Ausführungen als unannehmbar. Er stellt fest, daß das Gleichheitszeichen nicht eindeutig ist, vielmehr in sehr mannigfachen Bedeutungen gebraucht wird, und gibt mit vollstem Recht zu bedenken, daß die zu starke Betonung solcher formalen Äußerlichkeiten den Blick von den wichtigen Aufgaben der Mathematik ablenkt.

3. Geometrischer Unterricht.

Der Begriff des Raumes wird von Ulrich einer Untersuchung unterzogen. Er vertritt die Kantsche Auffassung. Seine Kritik der bisher aufgestellten Theorien gipfelt in dem Ergebnis: „Das Bewußtsein, sofern in ihm das einzelne absolut gesetzt werden kann, ist Raumanschauung; sofern in ihm auch die verschiedenen Anordnungen des absolut gesetzten einzelnen möglich sind, ist es Zeitanschauung. Das wirkliche Setzen endlich des einzelnen ist der Begriff." Wie der Verfasser daraus eine rein begriffliche Geometrie aufbaut, möge in der inhaltreichen Abhandlung selbst nachgelesen werden.

Eine interessante psychologische Studie *Über die beim Nachzeichnen von Streckenteilungen auftretenden Größenfehler* veröffentlicht Lony. Er legte zahlreichen Schülern der verschiedensten Schularten und Alters-

stufen eine Strecke von 8 cm vor, die in zwei Teile von 5 cm und 3 cm Länge geteilt war. Nachdem die Schüler sie 5 bis 15 Sekunden betrachtet hatten, mußten sie auf einer ihnen ebenfalls vorgelegten Strecke von gleicher Länge den Teilungspunkt aus dem Gedächtnis einzeichnen. Es ergab sich, daß im allgemeinen der längere Teil zu groß gezeichnet wurde. Der Verfasser erklärt diese Erscheinung mit der schon von Helmholtz angenommenen allgemeinen Tendenz, deutlich gesehene Unterschiede zu vergrößern. Eigenartig ist es, daß die Schüler, die die genauesten Resultate lieferten, schlechte Zeichner waren. Beachtenswert sind auch die Mitteilungen des Verfassers über die verschiedenen Wege, wie die Schüler sich auf den verschiedenen Klassenstufen die richtige Teilung einzuprägen suchten.

Die Neugestaltung des geometrischen Unterrichts macht Walther zum Gegenstand seiner Betrachtungen. Er stellt fest, daß die Euklidische Methode als endgültig überwunden anzusehen ist, und daß jetzt der geometrische Unterricht unter dem Zeichen der Anschauung, der Induktion, der Beweglichkeit der Raumgebilde und des Funktionsbegriffes steht. Die Anschauung muß in dem dem eigentlichen geometrischen Unterricht vorausgehenden propädeutischen Kursus ausschließlich zur Anwendung kommen. Man hat hier den Schülern nicht einen neuen Stoff, sondern nur eine neue Art der Anschauung zu bringen. Die gewohnte Umgebung des Schülers bildet das Material, an dem die grundlegenden geometrischen Begriffe diesem zum Bewußtsein zu bringen sind. Die Zeichnungen sind anfänglich nur nach dem Augenmaß anzufertigen. Das Messen darf nicht übertrieben werden, anderenfalls bindet es die Entwickelung der Anschauung, statt sie zu entwickeln. Im weiteren Verlaufe treten ästhetische Forderungen auf. Ein Lehrbuch für den propädeutischen Kursus ist notwendig. Im eigentlichen geometrischen Unterricht beweise man nichts, was der Schüler intuitiv als richtig erkennt. Da die Begriffe, aus denen die geometrischen Wahrheiten deduktiv abgeleitet werden, selbst erst auf dem Wege der Beobachtung und Induktion gefunden sind, so muß auch im Unterrichte im großen und ganzen induktiv verfahren werden. Allerdings kommt man auf diesem Wege nicht immer zu allgemein gültigen Ergebnissen; dann ist eben die Deduktion am Platze. Das Prinzip der Beweglichkeit und kontinuierlichen Veränderlichkeit soll im propädeutischen Kursus spärlich, dann aber ausgiebig verwendet werden. Die dem widerstrebenden Kongruenzsätze müssen deshalb aus ihrer Stellung verdrängt werden, vielmehr in jedem einzelnen Falle die betreffenden Dreiecke auf geeignetem Wege wirklich zur Deckung gebracht werden. Diese Beweglichkeit der Figuren führt ganz von selbst zu einer den Begriff der Funktion in den Vordergrund stellenden Betrachtungsweise. — Im allgemeinen dürfte der Verfasser auf die Zustimmung weiter Kreise unter den Fachgenossen zu rechnen haben; im einzelnen wird aber das individuelle Ermessen und der persönliche Geschmack stets ein wichtiges Wort bei der Wahl des Lehrverfahrens mitsprechen. So dürfte mancher mit der

Verwerfung der Kongruenzsätze nicht einverstanden sein; sie sind — und werden das immer bleiben — ein Grundpfeiler der Geometrie. Das vom Verfasser empfohlene Verfahren verstößt gegen die Ökonomie des Denkens. Daß seine gelegentliche Anwendung am geeigneten Orte sehr nützlich ist, ist selbstverständlich. Auch darüber, ob in einem bestimmten Falle das induktive oder das deduktive Verfahren vorzuziehen ist, werden die Ansichten sicher weit auseinandergehen.

Grüttner beklagt in seinem Aufsatze *Mißverstandene Anschaulichkeit*, daß das Bestreben, den Anfängern durch äußere Anschauung das Eindringen in die Geometrie zu erleichtern, zu einer experimentellen Behandlung des Unterrichtsstoffes geführt hat und damit zu einer Gefahr für die logische Ausbildung der Schüler geworden ist. Hierin liegt gewiß viel Wahres. Das Ableiten der Lehrsätze auf rein empirischem Wege ignoriert den eigenartigen Bildungswert der Mathematik. Soweit wie der Verfasser, der jeden Gebrauch des Zentimetermaßes und des Transporteurs (abgesehen von einigen Schätzungsübungen an besonders wichtigen Winkeln) verwirft, möchten wir allerdings nicht gehen.

Bemerkungen über die Figuren des mathematischen Schulunterrichts macht Kullrich. Er stellt eine Reihe von Fehlern, Ungenauigkeiten und Unzweckmäßigkeiten zusammen, die sich in den Lehrbüchern, selbst weitverbreiteten, immer wieder finden. Bei den Kreidezeichnungen an der Tafel scheitert die Genauigkeit oft an der Unvollkommenheit der Gerätschaften. Da aber diese Zeichnungen sich nur eines kurzen Daseins zu erfreuen pflegen, fallen bei ihnen geringere Mängel nicht ins Gewicht. Aus dem gleichen Grunde ist auch nichts gegen die Freihandskizzen des Lehrers zu sagen. Die Figuren, die von den Schülern gezeichnet werden, müssen sachlich richtig, zweckmäßig angelegt und genau ausgeführt sein. Papier und Zeichengerätschaften müssen von guter Beschaffenheit sein. Ausziehen mit Tusche erfordert viel Zeit und ist auch an sich entbehrlich. Die Schüler sind anzuhalten, die Genauigkeit ihrer Zeichnungen selbständig durch Nachmessen, Ziehen von Kontrollinien usw. zu prüfen. Für das Konstruieren sind bestimmte Maßzahlen zu geben. Die stereometrischen Figuren sind in orthogonaler oder schräger Parallelprojektion auszuführen. — In den Figuren liegt in der Tat ein nicht zu unterschätzendes erziehliches Moment und K. hat recht, wenn er behauptet, daß hier und da noch zu wenig Wert auf sie gelegt wird. Im allgemeinen ist aber in neuerer Zeit doch auch in dieser Beziehung vieles besser geworden.

Gericke liefert einen Beweis des Satzes, daß die vier *Tangentenschnittpunkte bei zwei Kreisen* auf dem Kreise liegen, der die gemeinschaftliche Zentrale der beiden Kreise zum Durchmesser hat. Daß dieser Beweis noch kürzer gefaßt werden kann, wird in UMW. XIII, 6, 135 festgestellt.

Einen einfachen Beweis des Lehrsatzes vom Quadrate der Höhe eines rechtwinkligen Dreiecks, der nicht auf dem Satze des Pythagoras, sondern auf geometrischer Flächenvergleichung beruht, gibt Schiffner.

Zur Kammer gibt in seiner Mitteilung *Der pythagoreische Lehrsatz nebst seiner Erweiterung, hergeleitet aus dem Sekantensatze*, einen anscheinend neuen Beweis dieses vielbewiesenen Satzes.

Pollak schreibt *Zur Proportionalität am Kreise.* Er macht auf einen in den Lehrbüchern selten vorkommenden Satz aufmerksam: „Errichtet man in einem Punkte N′ eines Kreisdurchmessers MN oder seiner Verlängerung eine Senkrechte $N'X' \perp MN$ und verbindet irgendeinen Punkt P′ dieser Senkrechten mit dem einen Endpunkte M, so daß MP′ den Kreis in P trifft, so besteht die Beziehung $MP \cdot MP' = MN \cdot MN'$." Dieser Satz ergibt eine einfache Konstruktion der vierten Proportionale, die deshalb bemerkenswert ist, weil sie die Konstruktion des geometrischen Mittels als Spezialfall in sich schließt. Noch eine Reihe anderer Aufgaben (Konstruktion von $\frac{a^2}{b}, \frac{a^3}{b^2}, \frac{a^3}{1}, \frac{a^4}{1}, a\sqrt{\frac{b}{c}}$ usw.) können mittels dieses Satzes gelöst werden. Ein zweiter Satz, den der Verfasser aufstellt, ist zu lang, als daß er hier mitgeteilt werden könnte.

Schneider gibt eine *Neue Berechnung der Seite des regulären Dreißigecks nebst damit zusammenhängenden Beziehungen zwischen den zu 12°, 24°, 36°, 84°, 108°, 132° und 156° gehörenden Sehnen.* Auf dem gewöhnlichen Wege der Berechnung erhält man für die Seite des regelmäßigen Dreißigecks im Einheitskreise den Wert $\sqrt{2-\frac{1}{2}\sqrt{9+\sqrt{5}+\sqrt{30-6\sqrt{5}}}}$ Der Verfasser entwickelt nun den neuen Wert $\frac{1}{4}\left(-\sqrt{5}-1+\sqrt{30-6\sqrt{5}}\right)$, indem er von der die Trisektion eines Winkels leistenden Gleichung $x^3 - 3x + a = 0$ ausgeht, deren drei Wurzeln, wenn $\alpha = 36^0$ genommen wird, die zu den Winkeln 12°, 108° und 132° gehörenden Sehnen darstellen. Ist $\alpha = 108^0$, so treten an deren Stelle die zu 36°, 84° und 156° gehörenden Sehnen. Es ergeben sich mittels des Satzes über die Wurzeln der kubischen Gleichung bemerkenswerte Beziehungen zwischen diesen Größen, die schließlich zur Ausrechnung der zu 12° gehörenden Sehne, das ist eben die Seite des Dreißigecks, führt, wobei man den oben mitgeteilten Wert erhält. Auch für die zum Winkel von 132° gehörende Sehne ergibt sich ein verhältnismäßig einfacher Ausdruck. — Traub liefert eine *Elementare Berechnung der Seiten der regulären Vierunddreißig- und Siebzehn-Ecke.* Die Lektüre des Schriftchens wird dadurch erschwert, daß der Verfasser seine Terminologie und Bezeichnungsweise als allgemein bekannt voraussetzt. Wir gestehen, daß es uns an verschiedenen Stellen einige Mühe gemacht hat, zu erraten, was der Verfasser meint: einiges haben wir überhaupt nicht zu deuten gewußt. Auch sonst ist die Darstellung nicht eben bequem zu verfolgen, weil vielfach das Ziel, dem der Verfasser zustrebt, zu-

nächst im Dunkel bleibt und der Verfasser vielfach nur andeutet, nicht ausführt. Das eingeschlagene Verfahren führt ja zum Ziele, aber der Wunsch des Verfassers, daß dies Kapitel in Zukunft im Schulunterricht behandelt werden möge, denn so ist doch wohl der Schlußsatz des Vorworts zu deuten, wird hoffentlich unerfüllt bleiben. So interessant der Gegenstand in rein wissenschaftlicher Beziehung ist, so ist der Gewinn für die Schüler doch zu dürftig, als daß die Durchführung einer so komplizierten und langwierigen Rechnung sich vom Standpunkte der Mathematik als eines allgemein bildenden Faches rechtfertigen ließe.

Langhans schreibt über die *Herleitung des Näherungswertes* $\pi = \frac{1}{3}\left(2e_{2n} - \frac{1}{2}e_n\right)$, in der e_n und e_{2n} den Umfang des einbeschriebenen n-, bzw. 2n-Ecks bedeuten und die nach dem Urteile des Verfassers darum beachtenswert ist, weil in ihr nur die einbeschriebenen, nicht auch die umbeschriebenen Vielecke vorkommen. Er geht von der Kardioide aus und berechnet auf zwei Wegen, einmal mit Hilfe der Integralrechnung, andererseits mittels sehr langer goniometrischer Rechnungen, den Flächeninhalt des von einem beliebigen Leitstrahl und der Kardioide begrenzten Flächenstücks. Indem er letzteres in Beziehung zu dem dem erzeugenden Kreise einbeschriebenen regelmäßigen n-Eck bringt, ergibt sich für $n = \infty$ aus dem verschwindend klein gewordenen Flächenstück der Kardioide der angegebene Näherungswert für π. — Wir gestehen, den pädagogischen Wert dieser Ableitung nicht recht erkennen zu können. Wer die Rechnung des Verfassers zu verfolgen imstande ist, wird doch wohl lieber die Reihen benutzen, um π mit jedem gewünschten Grade der Annäherung zu ermitteln. — Langhans liefert übrigens auch den *Nachweis, daß die Eckardtsche Formel für π für jede beliebige Vielecksreihe gültig ist.* Es handelt sich um die Formel $\pi = \frac{3}{2} \cdot \frac{e_{2n}^2}{2e_{2n} + e_n}$, welche zunächst nur für die Reihe des Sechsecks aufgestellt war.

Einen *Anschaulichen Beweis der Heronschen Dreiecksformel* gibt Traub. — *Neue Sätze vom Kreisviereck und beliebigen Vierecke und einfache Bestimmung des Inhalts* lehrt Eckhardt. Unter Benutzung des Begriffs der Parallelstrecke leitet er einen einfachen Wert für die Summe der Quadrate der vier Seiten eines Kreisvierecks ab, gibt einen neuen Beweis der bekannten Inhaltsformel $F^2 = (s-a)(s-b)(s-c)(s-d)$ und findet neue Sätze über gewisse ganze rationale Funktionen der vier Seiten. Endlich stellt er eine der eben angegebenen Inhaltsformel analoge Formel für den Inhalt eines beliebigen Vierecks auf und erweitert auch die übrigen Formeln für das Kreisviereck so, daß sie für ein beliebiges Viereck gelten. — Einen Beitrag *Zur Theorie der einem Dreieck eingeschriebenen Kreise* liefert Hagge, wobei das Wort „eingeschrieben“ in einem weiteren Sinne als

gewöhnlich zu verstehen ist, da es auch die Ankreise mitumfaßt. Er stellt folgende Sätze auf: 1. Ist $\triangle$ die Fläche eines gegebenen Dreiecks, R der Radius seines Um- und r der seines Inkreises, ferner δ die Fläche des Dreiecks, dessen Ecken in den Berührungspunkten des Inkreises liegen, so gilt die Proportion $\triangle : \delta = 2\,R : r$. 2. Die halbe Differenz aus der Summe der durch die Berührungspunkte der Ankreise bestimmten Dreiecke und dem durch die Berührungspunkte des Inkreises bestimmten Dreieck ist gleich dem gegebenen Dreieck. 3. Die vier Flächen des durch die zusammengehörenden Berührungspunkte des In- und der drei Ankreise als Ecken bestimmten Dreiecke stehen mit den Radien ihrer Umkreise in fortlaufender Proportion. 4. Die Flächen des durch die Berührungspunkte des Inkreises bestimmten und des durch die auf den Seiten selbst liegenden Berührungspunkte der Ankreise bestimmten Dreiecks sind gleich. Ein fünfter Satz gibt die komplizierte Beziehung an, die zwischen den drei Seiten des durch die Berührungspunkte des Inkreises bestimmten Dreiecks, den drei Abständen eines beliebigen Punktes der Peripherie des Inkreises von eben diesen drei Berührungspunkten und den durch letztere auf den Seiten des ursprünglichen Dreiecks erzeugten Abschnitten besteht. — Harmuth schreibt über *Die einem Dreieck eingeschriebenen Halbkreise und die ihnen entsprechenden Außenkreise in ihren Beziehungen zu anderen Dreieckskreisen.* Der Verfasser betrachtet die Kreise, die zwei Seiten eines Dreiecks oder ihre Verlängerungen berühren, während die dritte Seite Zentrale ist; er drückt die Radien dieser Kreise zunächst durch die drei Seiten aus, stellt dann für sie den bekannten Beziehungen der Radien der vier Berührungskreise ähnliche Relationen auf und bringt sie mit den Radien der drei Apollonischen Kreise in Zusammenhang.

Einen *Beitrag zur Lehre von den Ecktransversalen eines Dreiecks* liefert Janisch. Er beweist die folgenden Sätze: 1. Schneiden sich drei Ecktransversalen eines Dreiecks in einem Punkte, so teilt jede von ihnen die zugehörige Seite in einem Verhältnis, welches dem Produkte der Teilungsverhältnisse der beiden anderen Seiten gleich ist. 2. Teilen zwei von drei sich in einem Punkte schneidenden Ecktransversalen eines Dreiecks die zugehörigen Seiten in demselben Verhältnisse, so teilt die dritte Transversale die zugehörige Seite im Verhältnis der Quadrate der Verhältniszahlen der anderen Seite. 3. Teilen zwei von drei sich in einem Punkte schneidenden Ecktransversalen eines Dreiecks ihre zugehörigen Seiten (vom gemeinsamen Eckpunkte aus gerechnet) in umgekehrtem Verhältnisse, so ist die dritte Transversale Mittellinie. — In *Einem weiteren Beitrag zur Lehre von den Ecktransversalen eines Dreiecks* untersucht Janisch das Verhältnis, in welchem zwei beliebige Ecktransversalen eines Dreiecks sich gegenseitig teilen. Er kommt dabei zu folgendem Satze: Wird die Ecktransversale AG durch eine zweite Ecktransversale CD in O geschnitten, und ist $AD : DB = p : q$ und $BG : GC = m : n$, so ist $AO : OG = p\,(m + n) : nq$ und $CO : OD = n\,(p + q) : mp$. Zieht man nun die dritte

Ecktransversale BK durch O, so wird BO : OK = (qn + pm) : pn. Hiervon ist der Satz vom Schnitt zweier Seitenhalbierenden ein spezieller Fall. Dasselbe gilt von folgendem Satze: Teilen zwei Ecktransversalen eines Dreiecks die zugehörigen Seiten (vom gemeinschaftlichen Eckpunkt aus gerechnet) in demselben Verhältnisse, so werden sie durch ihren Schnittpunkt in gleichem Verhältnis geteilt. Für die Winkelhalbierenden ergibt sich ferner folgender Spezialfall: AO: OG = (b + c) : a: CO: OD = (a + b) : c: BO : OK = (a + c) : b. Endlich beweist der Verfasser noch die Sätze: 1. Zwei stetig teilende Ecktransversalen eines Dreiecks teilen einander stetig. 2. Zieht man in einem Dreieck zwei stetig teilende Ecktransversalen und durch ihren Schnittpunkt die dritte Ecktransversale, so werden die ersteren durch den Schnittpunkt, die letztere durch den Mittelpunkt ihres größeren Abschnitts stetig geteilt. — *Bemerkungen zur Lage des Schwerpunktes im Dreieck* macht Binder. Er knüpft an die Tatsache an, daß die Seitenhalbierenden eines Dreiecks auch Seitenhalbierende des von den Halbierungspunkten der Seiten gebildeten Dreiecks sind. Indem er diesen Satz auf das zuletzt genannte Dreieck anwendet und dann wieder auf dessen Seitenhalbierungspunktedreieck usf., gewinnt er das Ergebnis, daß die etwa vorhandenen Schnittpunkte der Seitenhalbierenden des ursprünglichen Dreiecks sich in ein Dreieck einschließen lassen, das beliebig klein gemacht werden, also auch zu einem Punkte entarten kann, womit der Schnitt der Seitenhalbierenden in einem Punkte bewiesen ist. Auch das Schnittverhältnis ergibt sich leicht aus dieser Grenzbetrachtung.

Ein *Synthetischer Beweis einiger Eigenschaften des Feuerbachschen Kreises* wird von Ernst geliefert. Da es sich dabei um Dinge handelt, die im Schulunterricht schwerlich verwertet werden können, sei hier auf den Aufsatz trotz des Interesses, den er für manchen haben wird, nur kurz hingewiesen.

Auf dem Rheinischen Philologentage zu Köln hielt Peveling einen Vortrag *Über eine Erweiterung des Begriffes Potenzlinie.* Er zeigte, daß diese der Mittelpunktsort eines Kreises ist, der zwei beliebig gegebene Punktsysteme in konjugierten Punkten schneidet. Bezeichnet man die Potenzen der beiden Systeme mit $\pm e_1^2$ und $\pm e_2^2$, so ist die Potenzlinie die gemeinsame Sehne der beiden Kreise, die mit den Radien $\sqrt{s^2 \mp e_1^2}$ und $\sqrt{s^2 \mp e_2^2}$ um die Mittelpunkte der beiden Punktsysteme beschrieben werden, wenn s eine beliebig zu wählende Strecke bedeutet. Es wurde dann an Beispielen gezeigt, wie diese Verallgemeinerung zu vertiefter Einsicht führt. Die Versammlung wünschte, daß der Vortrag, über den jetzt nur ein kurzes Referat vorliegt, in einer Fachzeitschrift veröffentlicht würde. Wir haben also vielleicht Gelegenheit, auf ihn zurückzukommen.

Zur Theorie von Pol und Polare äußert sich Hoyer, indem er sich um eine einheitliche Definition der Kreispolare bemüht. Er gewinnt diese auf folgendem Wege: Es seien ein Kreis K mit dem Mittelpunkte O und zwei Punkte A und B gegeben. F sei der Fußpunkt des von O auf die

Gerade AB gefällten Lotes, p′ die Potenz von F in Beziehung auf K, p″ diejenige in Beziehung auf einen durch A und B gelegten Kreis. Dann soll die Summe p′ + p″ „die Polardifferenz der Punkte A und B in Beziehung auf K“ und die Punkte A und B sollen „durch ihre Polardifferenz in Beziehung auf K einander zugeordnet“ heißen. Dabei ist für einen innerhalb des Kreises liegenden Punkt die Potenz als positiv, für einen Punkt außerhalb als negativ zu setzen. Dann wird auf einer Geraden einem jeden Punkte durch eine gegebene Polardifferenz mit Beziehung auf einen gegebenen Kreis nur ein Punkt zugeordnet und es gilt weiter der Satz: Der Ort aller Punkte, die einem gegebenen Punkte durch eine gegebene Polardifferenz in Beziehung auf denselben Kreis zugeordnet sind, ist eine Gerade. Hieraus folgt die Definition: Für die Polardifferenz $\delta = o$ heißt dieser Ort die Polare von B in Beziehung auf K.

Die Berührungsaufgabe des Apollonius behandelt Hagge, indem er die von Bodenstedt gegebene elegante Lösung aus der ihr von ihrem Urheber zuteil gewordenen Verquickung mit geometrographischen Ausführungen loslöst. Die Konstruktion, deren Begründung hier nicht wiedergegeben werden kann, wird folgendermaßen formuliert: Verbindet man das Potenzzentrum der gegebenen Kreise A (a), B (b), C (c) mit den Potenzzentren der Hilfsgruppen A (a), B (b — 2a), C (c — 2a); A (a), B (b — 2a), C (c + 2a); A (a), B (b + 2a), C (c — 2a); A (a), B (b + 2a), C (c + 2a), so ergeben sich die Zentrallinien der vier gesuchten Kreispaare. Man suche alsdann den Punkt N, der in bezug auf A zu dem Potenzzentrum der gegebenen Kreise symmetrisch liegt, und verbinde ihn mit den Potenzzentren der Hilfsgruppen. Zieht man nun die Radien nach den Schnittpunkten dieser Verbindungslinien mit dem Kreise A (a), so gewinnt man auf den Zentrallinien die Mittelpunkte der geforderten acht Kreise.

v. Schaewen schreibt *Über rationale Dreiecke*, indem er aus dem Cosinussatze einfache Formeln zur Berechnung der Seiten solcher Dreiecke herleitet, deren Seiten rational sind und die einen Winkel enthalten, dessen Cosinus rational ist (beispielsweise für $\gamma = 60^0$ und $\gamma = 120^0$), alsdann solcher Dreiecke, deren Seiten und Fläche rational sind. Weiter lehrt er die Lösung der Aufgaben, in denen außer der Rationalität der Seiten und der Fläche noch die Erfüllung einer der folgenden Nebenbedingungen verlangt wird: $c = n\rho$, $c = n\rho_a$, $c = n\rho_b$, $c = n\rho_c$, wo n eine rationale Zahl ist, und weist darauf hin, daß auf ganz analogem Wege auch die rationalen Dreiecke gefunden werden, in denen entweder zwei bestimmte Berührungsradien oder die Basishöhe und der Radius eines bestimmten Berührungskreises ein gegebenes rationales Verhältnis haben. Einige aus den allgemeinen Lösungen sich ergebende Übungssätze, die übrigens nicht bloß für rationale, sondern für alle Dreiecke gelten, machen den Beschluß. — *Eine Analogie der pythagoreischen Zahlen* nennt Fischer die rationalen Zahlen für die Seiten solcher Dreiecke, in denen der eine Winkel 60^0 oder 120^0 beträgt. Er stellt allgemeine Formeln für die Berechnung solcher

Zahlen auf und gibt in einer Tabelle eine Reihe zusammengehörender Werte. Der eingeschlagene Weg führt in allen Fällen zum Ziele, in denen ein Winkel des Dreiecks einen rationalen Cosinus haben soll.

Geometrische Untersuchungen über inverse Kurven von Kegelschnitten stellt Gutsche an. Er entwickelt einige Eigenschaften der Kardioide (Inverse der Parabel), der Zissoide (ebenfalls Inverse der Parabel), der Lemniskate (Inverse der gleichseitigen Hyperbel), der geraden Strophoide (ebenso) und der Trisektrix Maclaurins (Inverse einer Hyperbel), indem er sein Hauptaugenmerk auf die Konstruktion der Tangenten, der Normalen und der Krümmungskreise richtet. Für Realanstalten ergibt sich hier ein hübscher gelegentlicher Übungsstoff. — Eine allgemeine Theorie der Inversion liefert Wirth in seinen *Beiträgen zur Theorie der Abbildungen durch reziproke radii vectores*, durch die er nicht sowohl die Schüler mit neuen mathematischen Wahrheiten, als vielmehr mit den allgemeinen Beweismethoden bekannt machen will, die sich bei Ausnutzung der Theorie der Inversion ergeben. Die Darstellung läuft schließlich in eine präzise Formulierung des Unterschiedes zwischen der Verwandtschaft der Inversion und derjenigen der Ähnlichkeit aus: Bei dieser findet Gleichheit der Winkel und der Streckenverhältnisse statt, bei jener die Gleichheit von Winkelsummen und Winkeldifferenzen sowie der Doppelverhältnisse von Strecken.

In einer *Zur Lösung geometrischer Aufgaben* betitelten Mitteilung weist Beuriger darauf hin, daß bei manchen Konstruktionsaufgaben Hilfslinien nötig sind, die den Eindruck des Zufälligen oder Gekünstelten machen. Es weist nun an einem Beispiel ($\triangle$ aus $a + b$, γ, h_c) nach, daß es sich in solchem Falle um die geometrische Interpretation eines durch Rechnung erhaltenen Resultats handelt, die man alsdann nachträglich auf rein geometrischem Wege abgeleitet hat.

Einen Aufsatz *Neue Darstellung des Grenzüberganges und des Grenzbegriffs durch Weiterbehaftungen mit besonderer Berücksichtigung des Schulunterrichts* veröffentlicht Geißler.

Geometrische Ableitungen einiger trigonometrischen Formeln gibt Ibrügger. Auf Grund einer komplizierten Hilfskonstruktion gewinnt er die Heronische Inhaltsformel, dann wird die schon früher vom Verfasser veröffentlichte Formel $\triangle ABC = b_e \cdot b_h$ nochmals abgeleitet. Es bedeuten dabei b_e und b_h die Nebenachsen einer Ellipse bzw. Hyperbel, deren Brennpunkte die Ecken A und B des Dreiecks ABC und deren Hauptachse $a_e = \frac{1}{2}(a + b)$ bzw. $a_h = \frac{1}{2}(a-b)$ ist. Es ergeben sich weiter die Beziehungen $\cos\frac{\gamma}{2} = \frac{b_h}{\sqrt{ab}}$, $\sin\frac{\gamma}{2} = \frac{b_h}{\sqrt{ab}}$, $\operatorname{tg}\frac{\gamma}{2} = \frac{b_h}{b_e}$, woraus sich die drei gewöhnlichen Formeln des Halbwinkelsatzes sogleich ableiten lassen. Es folgt die Berechnung der Winkelhalbierenden aus den drei

Seiten und die geometrische Deutung eines bei trigonometrischen Rechnungen vielfach eingeführten Hilfswinkels $\cos\varphi = \frac{c}{2a_e}$. Zum Schlusse zeigt der Verfasser, wie die von ihm zugrunde gelegte Figur zur Lösung von gewissen Konstruktionsaufgaben benutzt werden kann, die übrigens zum Teil zu denen gehören, die, wenn sie im Unterrichte behandelt werden, hier anderen, wichtigeren Gebieten unnötigerweise den Raum wegnehmen.

Zur Auflösung der Gleichung $m \cos \alpha + n \sin \alpha = p$ schreibt Achitsch. Er weist hin auf die Ähnlichkeit im Bau dieser Gleichung und der Transformationsformeln für die Koordinaten eines Punktes, wenn das Achsenkreuz um einen Winkel gedreht wird, und benutzt diese Konformität zu einer konstruktiven Lösung der obigen Gleichung, die er alsdann mit der Rechnung verfolgt. Es zeigt sich, daß die übliche Lösungsmethode (Einführung eines Hilfswinkels) sich im wesentlichen mit der vom Verfasser gegebenen Lösung deckt.

Die *Behandlung von trigonometrischen Vermessungsaufgaben im mathematischen Unterrichte* zu erleichtern, hat Kreuschmer einen Apparat konstruiert, der wie ein Theodolith zur Bestimmung von beliebigen Horizontal- und Vertikalwinkeln, ferner zum Abstecken von rechten Winkeln, zur Ermittelung von Längen-, Höhen- und Tiefendimensionen und Flächenberechnungen, von Nivellementsbestimmungen, von Bodenerhebungen und -senkungen, von Böschungswinkeln und Böschungsdimensionen usw. benutzt werden kann und es ermöglicht, dieselbe Aufgabe sowohl mit den Hilfsmitteln der Trigonometrie als auch ohne diese lediglich auf Grund der Ähnlichkeitslehre durchzuführen. — In einem zweiten Aufsatze *Berechnung trigonometrischer Zahlenausdrücke ohne Gebrauch logarithmisch-trigonometrischer Tabellen* beschreibt Kreuschmer den Gebrauch eines von ihm erfundenen Transporteurs. — An der Oberrealschule zu Kiel ist im Sommer 1906 ein Kursus in der Kunst des Feldmessens abgehalten, der von dem Leiter des Vermessungswesens der Stadt Kiel geleitet wurde und an welchem sich 15 Mitglieder des Lehrerkollegiums und des Kgl. pädagogischen Seminars beteiligten. Die Kosten trug die Stadt Kiel. Es liegt jetzt ein Bericht über diesen Kursus vor, der von Schwarz verfaßt ist und den Titel trägt *Der geodätische Kursus der Oberrealschule an der Waitzstraße zu Kiel.* Man findet in ihm die Aufzählung der benutzten Instrumente und der gestellten Aufgaben sowie eine genaue Angabe der Wege, auf denen die Lösungen erhalten wurden.

Schmidt zeigt, wie die *Ableitung der Neperschen Gleichungen der sphaerischen Trigonometrie* unter Benutzung der Radien r und ρ auf verschiedenen Wegen erfolgen kann, ohne daß die Gaußschen Formeln benutzt werden. Daß man auf der Schule ohne die Neperschen Gleichungen sehr wohl auskommen kann, gibt auch der Verfasser zu.

Die Anfertigung eines Modells für die Zerlegung des dreiseitigen Prismas in drei gleiche Pyramiden lehrt Weist in seinem Aufsatze *Zwei Mo-*

delle zur räumlichen Veranschaulichung für die Hand der Schüler. — Um bei *Der Inhaltsbestimmung der Pyramide* das Cavalierische Prinzip zu umgehen, geht Weist von dem Begriff der ähnlichen Polyeder aus. Durch eine eigentümliche Zerlegung der dreiseitigen Pyramide kommt der Verfasser wirklich zum Ausdruck $\frac{Gh}{3}$. Das Verfahren setzt aber eine bereits gründlich geübte räumliche Anschauung voraus und dürfte für den stereometrischen Anfangskursus deshalb nicht in Betracht kommen.

Den *Inhalt eines Pyramidenstutzes* berechnet Liška, indem er zunächst den dreiseitigen Pyramidenstutz in dreiseitige Pyramiden zerlegt, deren Summierung die übliche Formel ergibt. Die n-seitigen Stutze werden durch Diagonalebenen in dreiseitige Stutze zerlegt; durch ihre Summierung ergibt sich die allgemeine Gültigkeit der Formel.

Zur Zylinder- und Kugelberechnung schreibt Graeber. Er berechnet, indem er methodisch von den einfacheren zu den schwierigeren Fällen fortschreitet, Mantel und Inhalt von solchen Zylinderhufen, deren Grundfläche das Segment eines Kreises oder Kegelschnitts ist, und gewisser Teile dieser Hufe. Grundlage der Berechnung ist dabei die Simpsonsche Regel. Nur in einem Falle (Zylinderhuf mit parabolischer Grundfläche) trifft die Voraussetzung für deren Anwendbarkeit nicht zu, so daß der Verfasser genötigt ist, das Volumen durch Integration zu bestimmen. Es folgen Schwerpunktsbestimmungen von Kreisbogen und Kreisflächenteilen verschiedener Art, dann unter Benutzung der erhaltenen Resultate die Bestimmung des Rauminhalts und der Oberfläche von den Umdrehungskörpern nach der Guldinschen Regel, endlich die Berechnung der Durchdringung zweier gleicher Zylinder und verschiedener Gewölbeformen. In einem letzten Teile werden die Kugel und ihre Teile, das Umdrehungsellipsoid, die beiden Umdrehungshyperboloide und das Umdrehungsparaboloid nach dem Satze des Cavalieri berechnet und der Schwerpunkt gewisser Umdrehungskörper bestimmt. Das eine oder andere davon wird im Unterricht gelegentlich sich als Übungsbeispiel benutzen lassen.

Scheele veröffentlicht eine Abhandlung *Über die Dandelinschen Kugeln*, ohne etwas wesentlich Neues zu bringen, doch erscheinen einige Beweise in etwas kürzerer Form als gewöhnlich.

Weber macht eine *Ergänzende Bemerkung zu einem Satze der Raumgeometrie.* Er zeigt, daß die Aufgabe, denjenigen Rotationskegel zu finden, der einen gegebenen Kegelschnitt als ebenen Schnitt zuläßt und den Winkel α an der Spitze besitzt, zurückzuführen ist auf die planimetrische Aufgabe, auf einem Kegelschnitt den Punkt P von der Eigenschaft zu finden, daß der von den nach P laufenden Brennstrahlen gebildete Winkel, den die Tangente in P halbiert, die Größe α hat. Die Lösung dieser Aufgabe ist sehr einfach.

Wendler schreibt *Über den Eulerschen Polyedersatz.* Er gibt zwei

Beweise für die Invarianz des Ausdrucks E + F — K und stellt ihn in Parallele zu der Gibbsschen Phasenregel.

Reim hat *Das regelmäßige Dodekaeder und Isokaeder in ihren wechselseitigen Beziehungen nach Angaben von Professor Dr. Louis Huebner* behandelt. Die Arbeit hat sich das Ziel gesetzt, ohne schwerfällige Wurzelrechnung und ohne Zuhilfenahme trigonometrischer Funktionen die Eigenschaften dieser beiden Körper und die mannigfachen Beziehungen, in denen sie zueinander stehen, zu entwickeln. Der Verfasser hofft, daß die beiden Körper bei dieser Art der Behandlung mehr als bisher im Unterrichte als Lehrgegenstand Verwendung finden werden können. So sehr nun auch die Darstellung der Abhandlung den Fachmann interessiert, so dürfte doch im Unterrichte schwerlich genügend Zeit vorhanden sein, die beiden Körper in dieser eingehenden Weise zu behandeln. Eine wirklich neue Methode lernt der Schüler dabei nicht kennen und für eine Behandlung der beiden Körper um ihrer selbst willen spielen sie doch eine zu untergeordnete Rolle sowohl im System der Mathematik als in praktischer Beziehung. Daß bei der Art, wie der Verfasser die beiden Körper behandelt, auch die Raumanschauung geschult und geübt wird, übersehen wir keineswegs; aber das kann auch durch viel weniger Zeit in Anspruch nehmende Gegenstände erzielt werden. Gegen die Verwendung der Schrift als Privatlektüre strebsamer Schüler oder die Behandlung einzelner Partien im Unterricht ist nichts einzuwenden.

Neuffer bietet *Elementare Untersuchungen über die räumlichen Örter.* Er gibt nach einer allgemeinen Untersuchung über das Wesen des geometrischen Ortes ein natürliches System der überhaupt möglichen geometrischen Örter, alsdann zählt er zahlreiche elementare (deren Gleichungen über den zweiten Grad nicht hinausgehen) und einige höhere Örter, die besonderes Interesse bieten, auf, ohne Vollständigkeit erzielen zu wollen. Er zählt die Örter auf ist allerdings nicht ganz richtig, denn die Örter selbst werden nicht beschrieben oder genannt; der Verfasser beschränkt sich vielmehr auf die Aufzählung der Bedingungen, die das bewegliche Gebilde zu erfüllen hat, und auf die Angabe des Grades der Gleichung des Orts. Zu bewundern ist der Fleiß und die Phantasie des Verfassers, die zu einer so großen Anzahl von Örtern geführt haben, wie sie hier vorliegt.

In seinem Aufsatze *Zur Berechnung der Dreiecksfläche in der analytischen Geometrie* gibt Zdelar den üblichen Formeln eine anschauliche, wenn auch nicht gerade sehr einfache Deutung, die sich hier nicht mitteilen läßt. — Mit demselben Problem beschäftigt sich Eckhardt in seinem Aufsatz *Der Inhalt des Dreiecks in der analytischen Geometrie.* Er verbindet die Ecken des gegebenen Dreiecks mit dem Koordinatenursprung und erhält den Flächeninhalt des Dreiecks in einfachster Weise als Aggregat der drei Dreiecke, die eine Seite des gegebenen Dreiecks als Grundlinie und den Koordinatenursprung als Spitze haben. Das Verfahren läßt sich auf beliebige Vielecke übertragen.

Ausgewählte Kapitel aus der analytischen Geometrie in methodischer Behandlung bietet Koeppner dar. Er leitet die Gleichung der Geraden aus der Formel für den Dreiecksinhalt her; indem nämlich letzterer gleich Null gesetzt wird, wird die Bedingungsgleichung dafür, daß drei Punkte auf einer Geraden liegen, gewonnen. Andere ziehen bekanntlich die Ableitung dieser Gleichung durch Gleichsetzung der Werte für die Tangenten der Richtungswinkel der beiden Strecken zwischen den drei Punkten vor, weil diese sich auf die charakteristische Eigenschaft der Geraden gründet. Der Verfasser zeigt nun, wie aus der erhaltenen Gleichung die üblichen Formen der Gleichung der geraden Linie abgeleitet werden können.

Geigers Programm-Abhandlung *Zwei Kurven zweiter Ordnung in zwei-, drei- und vierpunktiger Berührung* lag uns nicht vor.

Fischer behandelt in seinem Aufsatze *Rationale Zahlen in der analytischen Geometrie* den Satz, daß bei Kegelschnitten, deren Gleichungen nur rationale Zahlen enthalten, für die Peripheriepunkte mit rationalen Koordinaten auch die Gleichungen der Tangente und Normale sowie die Längen der Subtangente und Subnormale in rationalen Zahlen ausdrückbar sind. Er lehrt die Berechnung solcher Fälle und gibt für jeden Kegelschnitt zehn Gruppen zusammengehörender Werte der Art an.

Die Programmabhandlung Nachreiners, *Mathematisch-physikalische Kleinigkeiten*, behandelt Probleme, die außerhalb des Rahmens des Schulunterrichts liegen (Fußpunktkurve der Ellipse; die Kurve, deren Bogen gleich $r\varphi$ ist; Anziehung eines homogenen Rotationsellipsoids auf einen Punkt seiner Oberfläche; freie Oberfläche einer homogenen flüssigen Masse, die um eine Gerade rotiert; Bemerkungen zur Theorie der Planetenbewegung im widerstehenden Mittel; ein vom Quecksilberbarometer unabhängiges Aneroid).

B. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

Von der von Weber und Wellstein herausgegebenen *Enzyklopädie der Elementar-Mathematik* ist der dritte (Schluß-) Band erschienen. Er ist der Angewandten Mathematik gewidmet und umfaßt die Anfangsgründe der Vektorgeometrie — die Produktenbildung blieb unberücksichtigt —, die analytische Statik, Dynamik und die Lehre von den elektrischen und magnetischen Kraftlinien. Es folgt ein kurzer Abschnitt über Maxima und Minima, von dem sogleich bei der Lehre vom Gleichgewicht und von der Kapillarität Anwendung gemacht wird. Weiter ist ein Abriß der Wahrscheinlichkeitsrechnung und deren Anwendung bei der Ausgleichung der Beobachtungsfehler gegeben; endlich werden die Elemente der darstellenden Geometrie, die graphische Statik und das ebene Fachwerk behandelt. Man sieht, ein außerordentlich reicher Inhalt. Da der Charakter des Werkes in diesen Berichten bereits dreimal gekennzeichnet ist (Jb. XVIII, 39; XX, 35; XXI, 21), so können wir uns kurz

fassen. Rein mathematisch sind nur die Kapitel von den extremen Werten und von der Wahrscheinlichkeit. In ersterem werden Steiners rein geometrische Methode, darauf die analytische Methode behandelt. Der praktische Schulmann wird mit diesem Abschnitt nicht gerade viel anfangen können, denn die Steinersche Methode ist im allgemeinen zu schwerflüssig für den Unterricht und bei der hier gegebenen Darstellung der analytischen Methode treten die leitenden allgemeinen Gesichtspunkte nicht scharf genug hervor. Weit besser hat uns das Kapitel über die Wahrscheinlichkeitsrechnung gefallen, deren Lehren auf einen höheren Standpunkt gehoben erscheinen, als es gemeinhin der Fall zu sein pflegt. So wird der Leser hier manche neue Anregung erfahren. Leider fehlt ein Abschnitt über Versicherungsmathematik. In einem Anhange werden schließlich noch die Widersprüche dargelegt, die dem Mengebegriff der modernen Arithmetik anhaften, und versucht, diese zu umgehen und in einwandsfreier Weise zum Zahlenbegriff zu gelangen. Auf die übrigen Abschnitte werden wir später eingehen. — Vom zweiten Bande ist die nur unbedeutende Veränderungen enthaltende zweite Auflage erschienen.

Ein eigenartiges Buch ist Schwerings *Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer.* Es ist zur einen Hälfte eine wissenschaftliche Darstellung der für den Schulunterricht in Frage kommenden Kapitel der reinen Mathematik mit Ausblicken auf höhere Gebiete, zur anderen methodische Anleitung. Das Bestreben des Verfassers, beides in ein gewisses Gleichgewicht zu bringen, ist der pädagogischen Erfahrung des Verfassers vielerorts ganz vortrefflich gelungen; an anderen Stellen können wir uns allerdings nicht ganz der Befürchtung entschlagen, daß junge Lehrer die beiden Seiten des Buches nicht scharf genug voneinander zu trennen wissen werden und der Unterricht dadurch in die Gefahr geraten möchte, über die Köpfe der Schüler hinwegzugehen. Daß auch im einzelnen in einem so umfangreichen Buche sich manches findet, mit dem man nicht völlig übereinstimmt, ist natürlich. So ist der Name „entsprechende Winkel“ für die auf gleichen Seiten der schneidenden und der geschnittenen Geraden liegenden Winkel ungewöhnlich und als zu farblos uns unsympathisch; die Benutzung des Buchstabens σ zur Bezeichnung des halben Umfanges des Dreiecks widerspricht der Gepflogenheit der Schulgeometrie, die griechischen Buchstaben nur für die Winkel zu verwenden; die Schreibweise cot für cotangens dürfte oft zu Verwechselungen mit cos Veranlassung geben; die vom Verfasser beliebte Art der Herleitung der goniometrischen Subtraktionstheoreme aus den Additionstheoremen erscheint uns als gekünstelt usf. Das kann uns aber nicht abhalten, das Buch der Beachtung der Fachlehrer angelegentlich zu empfehlen.

Müller und Wittig haben ein *Lehrbuch der Mathematik* für die oberen Klassen derjenigen Gymnasien herausgegeben, welche hier eine Trennung in einen sprachlich-historischen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Coetus eintreten lassen. Da in letzterem solche Schüler vereinigt

sind, die der Mathematik besondere Begabung und Neigung entgegenbringen, so haben die Verfasser sowohl die Ziele weiter gesteckt, als auch den Stoff mehr vertieft, als es am Gymnasium im allgemeinen geschieht, doch gehen sie nur in der Infinitesimalrechnung über das Maß dessen, was an den Realanstalten behandelt zu werden pflegt, hinaus. Um dem Lehrer Freiheit in der Wahl des Stoffes zu lassen, sind auch solche Kapitel beibehalten, die neuerdings vielfach als entbehrlich oder überflüssig bezeichnet werden (z. B. Diophantische Gleichungen, Reziproke Gleichungen, Arithmetische Reihen höherer Ordnung, Die Lehre von der körperlichen Ecke). Im übrigen teilt das Werk die Vorzüge der übrigen Lehrbücher des an erster Stelle genannten Verfassers.

Eine *Übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Grundformen aus der niederen Mathematik* gibt Kissel. Mit „Grundformen" bezeichnet der Verfasser das, was „meistens Formeln genannt" wird. Nach dem Vorwort sind sie „zur öfteren Wiederholung und zum Nachschlagen" „für solche Leute geschrieben und bestimmt, welche die zugehörigen Lehrsätze selbst genau abgeleitet, verstanden und gründlich erfaßt haben". Der Wortlaut der Lehrsätze fehlt dementsprechend. Die Auswahl der Formeln ist wohl durch die bayerischen Lehrpläne bestimmt. Wir schließen dies daraus, daß die Wahrscheinlichkeitsrechnung, die analytische Geometrie, die Gleichungen von höherem als zweitem Grade und die niedere Analysis ganz fehlen. Dafür bietet das Buch auch einiges, was anderwärts nicht gebraucht wird, so z. B. die Secans- und die Cosecans-Funktion, die diophantischen Gleichungen und die Kettenbrüche. Hinsichtlich der Anordnung ist die öfters stattfindende Heranziehung späterer Kapitel auffallend. So werden gleich am Schluß der Subtraktion die arithmetischen Reihen und am Schluß der Division die unendlichen Potenzreihen und die geometrische Reihe eingeführt; auf die Erklärung der trigonometrischen Funktionen folgt ein Exkurs in die Koordinatengeometrie u. a. m. Da wo der Verfasser Text bietet, gibt dieser bisweilen zu Bedenken Veranlassung: z. B. teilt der Verfasser die Dreiecke ein in schiefwinklige, rechtwinklige und stumpfwinklige. Der üblichen Terminologie würde es entsprochen haben, wenn die erste Art als spitzwinklige und die spitzwinkligen und die stumpfwinkligen zusammen als schiefwinklige bezeichnet wären. Die Gegenwinkel sind als gleich bezeichnet, ohne daß auf die Voraussetzung der Parallelität der geschnittenen Geraden anders als durch eine beigesetzte Figur hingewiesen wäre. S. 2 von Heft II heißt es: „Die ganze Umdrehung wird also in vier Quadranten à vier rechte Winkel eingeteilt". Danach würde jeder Quadrant vier rechte Winkel in sich fassen! Sprachlich unschön ist dabei außerdem noch das à. Stilistisch zu beanstanden ist auch S. 9 von Heft II: „In jedem Parallelogramm teilt eine Diagonale dasselbe in zwei kongruente Dreiecke"; S. 10: „Der einem Dreieck umbeschriebene Kreis liegt im Schnittpunkt der Mittelsenkrechten der Dreiecksseiten" usf. Da auch noch eine Reihe recht störender Druckfehler

vorhanden ist, so wird eine nochmalige Durchsicht dem Buche nur von Nutzen sein.

Von Thiemes trefflichem *Leitfaden der Mathematik für Gymnasien* ist der erste Teil (Unterstufe) in dritter, der zweite (Oberstufe) in zweiter fast unveränderter Auflage erschienen. Erwähnenswert ist höchstens ein neu aufgenommener Abschnitt über die graphische Darstellung der Funktionen.

Der erste Teil von Borks *Mathematischen Hauptsätzen*, die jetzt von Nath herausgegeben werden, liegt in 5. Auflage vor. Neu ist ein die Lösungen der vier Grundaufgaben der trigonometrischen Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks behandelnder Abschnitt.

Von H. Müllers Lehrbuch *Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen* ist der 1. Teil (Unterstufe) der Ausgabe B in 5. Auflage erschienen. Der Verfasser hat die graphische Darstellung der Funktionen und die auf diese gegründete Lösung von Gleichungen in die Lehraufgabe der Tertia aufgenommen, desgleichen die Auswertung einfacher rationaler Funktionen für solche Werte der Veränderlichen, für die sie die Form $\frac{0}{0}$ annehmen. Warum wir diesem Betriebe in Tertia noch keinen Geschmack haben abgewinnen können, haben wir oben auseinandergesetzt. Von dem zweiten, unter Mitwirkung von Hupe verfaßten Teile (Oberstufe) derselben Ausgabe liegt die erste Abteilung in 3. Auflage vor. Sie ist durch einen Anhang über die Kapital-, Lebens- und Rentenversicherung und durch einen zweiten, eine Einführung in die Differential- und Integralrechnung enthaltenden vermehrt worden. Ein beim Lesen derselben, namentlich der Anfänge, aufsteigendes Gefühl von zu großer Abstraktheit täuscht vielleicht, da ja im Unterricht die Ausführungen des Lehrers, die immer die Hauptsache bleiben werden, vorausgegangen sind, der Schüler also, wenn er das Buch zu Rate zieht, bereits hinreichend über den Gegenstand unterrichtet ist. Ob die Infinitesimalrechnung in dem hier angenommenen Umfange sich auf den Realanstalten einbürgern wird, bleibt abzuwarten. Dieser Anhang ist übrigens auch unter dem Titel *Einführung in die Differential- und Integralrechnung* gesondert erhältlich.

Von den *Mathematischen Aufgaben für die höheren Lehranstalten* von Biel ist der zweite, für die Oberstufe bestimmte Teil der Ausgabe für Gymnasien erschienen. Da sein Charakter sich von den bereits früher erschienenen Teilen und Ausgaben nicht unterscheidet, können wir uns mit dem Hinweis auf die Besprechungen begnügen, die diesen in den Jb. wiederholt zuteil geworden sind. Vgl. Jb. XVII, 27; XVIII, 36; XXI, 26. Insbesondere schließen wir uns dem an letztgenannter Stelle ausgedrückten Wunsche an, der Verfasser möge unter den eingekleideten Gleichungen alle diejenigen streichen, die innerlich unwahr sind, sei es, daß sie Tatsachen, die in keiner Beziehung zueinander stehen, gewaltsam und rein äußerlich miteinander verknüpfen, sei es, daß die gegebenen Zahlenwerte in einer Form auftreten, die in Wirklichkeit nicht vorkommt.

Mathematische Aufgaben aus dem Nachlaß des Professors Hermann von Schaewen I. Teil hat Wernicke herausgegeben. Sie sind den folgenden Kapiteln entnommen: Rechnen mit Logarithmen, Quadratische Gleichungen und Gleichungen höherer Grade, die sich auf quadratische Gleichungen zurückführen lassen, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, algebraische Analysis geometrischer Aufgaben, analytische Geometrie. Bewegen sich auch die meisten dieser Aufgaben in herkömmlichen Bahnen, so befindet sich doch auch eine Anzahl origineller darunter. Im Unterricht werden sie, soweit wir auf Grund unserer Stichproben urteilen können, gut verwertet werden können.

Treutlein hat die bei den Reifeprüfungen der badischen Anstalten gestellten *Mathematischen Aufgaben* gesammelt, eine Aufgabe, die recht mühsam war, weil die Aufgaben in Baden nicht in den Jahresberichten veröffentlicht werden, der Verfasser des Buchs sie also durch Umfrage bei den einzelnen Schulen und durch Einsehen der bei der obersten Schulbehörde lagernden Prüfungsarbeiten feststellen mußte. Eigene Zutaten hat der Verfasser durchaus vermieden. Daß der Charakter der Aufgaben sehr wesentlich durch die im Laufe der Zeit mehrfach abgeänderten Vorschriften der Reifeprüfungssordnung und der Lehrpläne bedingt ist, ist natürlich. Eigenartig sind die durch die Reifeprüfungsordnung gestatteten Themen, die die Reproduktion irgendeines Kapitels aus dem in der Klasse behandelten Lehrstoff verlangen. Im übrigen legt die Sammlung Zeugnis davon ab, daß an den badischen Anstalten recht Tüchtiges in der Mathematik geleistet wird. In einem besonderen Hefte hat der Verfasser die *Auflösungen* zusammengestellt.

Napravnik hat *Vollständig gelöste Maturitätsaufgaben aus der Mathematik* für Schüler der österreichischen Anstalten zusammengestellt. Die Aufgaben sind nicht nach dem Inhalte geordnet, sondern in Gruppen zu je vier zusammengefaßt, wobei die Aufgaben einer Gruppe stets verschiedenen Gebieten entnommen sind, wie es ja auch bei der schriftlichen Reifeprüfung der Fall ist. Der Charakter der Aufgaben ist der übliche: bei manchen von ihnen scheint allerdings lediglich eine Wiedergabe des im Unterricht Dagewesenen bezweckt zu sein; anderenfalls würden wir sie in Anbetracht der in der Prüfung zu Gebote stehenden Zeit für zu schwer halten. Es betrifft dies namentlich einige Aufgaben aus der sphaerischen Trigonometrie (z. B. 49, 2; 62, 2; 71, 2). Andere dürften sich von den im Unterrichte behandelten Aufgaben nur durch andere Werte der gegebenen Größen unterscheiden, so namentlich bei der Zinseszins- und Rentenrechnung sowie in der analytischen Geometrie. Zu einigem Nachdenken möchte wohl der Umstand anregen, daß von den 340 Aufgaben nur 10 (davon kommt eine doppelt vor), d. h. 3 % konstruktiv zu lösen sind! Wie der Titel besagt, sind allen Aufgaben die vollständigen Lösungen beigefügt. Die Schüler werden an diesen, wenn sie das Buch mit Verstand gebrauchen, manches lernen können. Daß die Sammlung nicht zur Esels-

brücke wird, dafür werden allerdings die Lehrer durch die Wahl der von ihnen gestellten Aufgaben zu sorgen haben.

Von der *Sammlung von Aufgaben* von Müller und Kutnewsky ist der erste Teil der Ausgabe B in vierter, kaum veränderter Auflage erschie-schienen. Dagegen haben im zweiten Teile mehrfache Umänderungen stattgefunden. Die trigonometrischen Aufgaben haben außer der Verminderung der Zahlenbeispiele eine Umstellung erfahren, die der inneren Verwandtschaft derselben mehr gerecht wird; auch in dem stereometrischen Abschnitt und bei den Gleichungen haben Kürzungen stattgefunden. Neu eingefügt ist ein Abschnitt über den Differentialquotienten, der uns nicht sonderlich gefällt, weil er auf eine bloße Reproduktion der im Unterrichte behandelten Theorie hinausläuft. Während das zugehörig Lehrbuch auch den Integralbegriff einführt und bei der Lösung von Rektifikationen und Inhaltsberechnungen verwendet, fehlen hier solche Aufgaben. Sehr geeignetes Übungsmaterial für die Einübung der Infinitesimalrechnung wären z. B. die einfacheren Kurven gewesen, da die hier auftretenden Probleme gute Gelegenheit zur anschaulichen Einprägung der Begriffe geben und zugleich die erwünschte Eigenschaft besitzen, lebhaftem Interesse der Schüler zu begegnen, ohne doch ernstliche Schwierigkeiten zu bereiten. Nebenbei könnten sie auch zur Klärung und Vertiefung gewisser geometrischer Begriffe dienen; es sei nur an das Verhalten der Tangente im Wendepunkte erinnert, die die Kurve in diesem Punkte sowohl berührt als schneidet. Übrigens lassen sich die von den Verfassern gebrachten Übungsaufgaben zur Differentialrechnung sämtlich auch nach elementaren Methoden lösen. Endlich ist noch ein Abschnitt über die Versicherungsmathematik aufgenommen; das entspricht einer in der Neuzeit oft erhobenen Forderung. Höchst unsympathisch ist uns aber dabei, daß in den Aufgaben 121—127 die Magdeburger Sterbekasse akademisch gebildeter Lehrer als Übungsstoff dienen soll. Wir möchten bitten, diesen Namen und den Gymnasialdirektor und die Oberlehrer, von denen der eine schon als Seminarkandidat der Kasse beigetreten ist, in der nächsten Ausgabe verschwinden zu lassen; die Aufgaben selbst können ja beibehalten werden.

2. Rechenbücher.

Ein neues *Rechenbuch für höhere Lehranstalten* hat Wirz verfaßt. Es unterscheidet sich von der Mehrzahl seiner Vorgänger durch zwei Punkte: Einmal hat der Verfasser nämlich das Buch in zwei Teile zerlegt; den ersten bildet die Aufgabensammlung, den zweiten eine Zusammenstellung von theoretischen Erläuterungen, Rechenregeln und Musterbeispielen. Die Trennung möchte sich aus verschiedenen Gründen als ganz zweckmäßig erweisen. Zweitens verzichtet der Verfasser auf einen besonderen, dem Rechnen mit unbenannten Zahlen gewidmeten Abschnitt, weil die in Sexta eintretenden Schüler bereits mit den vier Grundrechnungsarten vertraut seien. Hier können wir dem Verfasser nicht bedingungslos zustimmen.

Unsere Erfahrung hat uns gelehrt, daß die in Sexta eintretenden Schüler die vier Spezies keineswegs immer in ausreichendem Maße beherrschen, insbesondere ist ihre Fertigkeit im Dividieren noch vielfach recht gering; außerdem bringen die Schüler die verschiedensten Methoden mit, ein Umstand, der recht störend sein kann, und wir glauben, daß auch anderwärts wohl ähnliche Erfahrungen gemacht werden. Um nun die Schüler in einem einheitlichen Verfahren zu üben und zugleich ihre Gewandtheit zu fördern, scheint uns das zeitweilige Rechnen mit unbenannten Zahlen als ganz zweckmäßig. Was nun die vom Verfasser zusammengestellten Aufgaben betrifft, so können diese im allgemeinen als zweckentsprechend bezeichnet werden. Nur würden wir an verschiedenen Stellen eine größere Anzahl gleichartiger Aufgaben wünschen. Wenn z. B. auf S. 5 zur Einübung der dezimalen Schreibweise von m, cm, mm im ganzen acht Aufgaben stehen, so sind das nach unseren Erfahrungen viel zu wenig. Ähnlich verhält es sich mit den Aufgaben über die Sorten, deren Währungszahlen nicht Potenzen von 10 sind. An den Anstalten wenigstens, an denen die dezimale Teilung des Winkels nicht eingeführt ist, wird man im Hinblick auf die späteren Rechnungen mit Grad, Minuten, Sekunden volle Sicherheit in der Lösung derartiger Aufgaben erzielen müssen. Bei den Aufgaben der Sexta, die als Vorbereitung für den arithmetischen Unterricht dienen und die Regeln über die Reihenfolge der Operationen einprägen sollen, vermissen wir solche Aufgaben, in denen die Reihenfolge der Operationen von der Reihenfolge der Zeichen abweicht, ohne daß eine Klammer vorkommt. Die Schreibweise (auf S. 59 B 1 a) $a + (b \cdot c)$ verwerfen wir, weil sie der in der Arithmetik üblichen zuwiderläuft. Bei den Brüchen taucht ja auch später die richtige Schreibweise auf. Daß der Verfasser auch für das Kopfrechnen zahlreiche Exempel beigefügt hat, die aber nur als Ergänzung der vom Lehrer aus dem Kopfe zu stellenden dienen sollen, wird manchem nicht unwillkommen sein. Was den zweiten Teil des Buches anbelangt, so scheinen uns einige der Regeln im Ausdruck nicht dem Alter der Schüler hinreichend angepaßt zu sein, für die sie bestimmt sind; sie sind zu abstrakt, auch zu lang. Z. B. ist die Regel S. 194 über die Ausführung der schriftlichen Multiplikation eine Periode von sechs Zeilen! Manche Regeln halten wir auch für überflüssig; sie würden durch ein Musterbeispiel völlig ersetzt werden können. Die Verschiedenheit der Ansichten über die beste Art der Ausführung der einzelnen Rechnungen hat den Verfasser dazu geführt, die üblichsten Verfahren der Reihe nach mitzuteilen. Die Gefahr, daß nun sämtliche verschiedene Methoden nacheinander gelehrt werden, ist wohl nicht zu befürchten. Die Auflösungen sind in einem besonderen Heftchen erschienen. Im ganzen genommen wird das Buch im Unterrichte sich wohl bewähren.

Zwerger hat von dem von H. Müller herausgegebenen *Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten* eine besondere Ausgabe für die bayerischen Anstalten veranstaltet. Die Bearbeitung darf als ge-

lungen bezeichnet werden. Das Buch entspricht nun den bayerischen Lehrplänen, die ja von den preußischen, die dem ursprünglichen Werke zugrunde liegen, mehrfach abweichen und trägt auch den Verschiedenheiten des Gesichtskreises der beiden Schülerkreise Rechnung. Dabei läßt sie die Vorzüge des Originalwerks voll bestehen.

Von dem von Löwe, Unger, Richter bearbeiteten Rechenbuche für sächsische Realanstalten, *Praktisches Rechnen*, ist das 2. Heft in 3. Aufl. mit nur unbedeutenden Veränderungen erschienen (vgl. Jb. XX, 42).

Das *Lehrbuch der Arithmetik für Unterrealschulen* von Jacob und Schiffner ist erst im Erscheinen begriffen. Bisher ist uns nur die 1. Abteilung zugegangen, die den Lehrstoff der ersten Klasse der österreichischen Realschulen enthält. Da auf dieser Stufe die Buchstabenrechnung noch nicht behandelt wird, so ist das vorliegende Buch als Rechenbuch zu bezeichnen. Für norddeutsche Leser ist der Inhalt etwas ungewöhnlich; es beschäftigt sich nicht nur mit den ganzen Zahlen, sondern behandelt auch die Dezimal- und die gemeinen Brüche und legt besonderen Wert auf das verstandesmäßige Erfassen der Rechenoperationen und der den gewöhnlichen Rechenverfahren zugrunde liegenden arithmetischen Lehrsätze. Man muß, um das Buch richtig würdigen zu können, sich die amtlichen Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich mit ihren ausführlichen methodischen Anweisungen vergegenwärtigen; ihnen schließt sich das vorliegende Buch durchaus an und indem man sie als gegebene Voraussetzung annimmt, wird man dem Buche die Anerkennung einer trefflichen Ausführung der amtlichen Vorschriften nicht vorenthalten.

Die 2. Auflage von Seggers *Rechenbuch für die Vorschule* ist gegen die erste nur unbedeutend verändert. Einige Gruppen von den Aufgaben des ersten Heftes sind stark vermehrt. Im zweiten Hefte ist dem Wunsche, daß die Multiplikation und die Division zweistelliger Zahlen durch Einer auch schon im Zahlraum bis 100 berücksichtigt werden möchten, Rechnung getragen. Im dritten Heft sind einige Wiederholungsaufgaben eingefügt, der Anhang vermehrt, die lateinischen Namen der Grundrechnungsarten eingeführt und durchgehends der Punkt als Multiplikationszeichen verwendet.

In dritter Auflage liegt das dritte Heft des *Rechenbuchs für höhere Mädchenschulen* von Bachmann und Kanning vor.

Für *Mündliches Rechnen* hat Gubler ein für schweizerische Mittelschulen bestimmtes Heftchen herausgegeben. Es enthält solche Aufgaben, die ganz im Kopfe erledigt werden können, neben solchen, deren Lösung im Kopfe den Schülern nur dann zuzumuten ist, wenn sie ihren Wortlaut schriftlich oder gedruckt vor sich haben. Die Aufgaben sind in 25 Gruppen eingeteilt, so daß innerhalb jeder Gruppe die verschiedenartigsten Schlüsse zum Auffinden der Lösung nötig sind und ein mechanisches Befolgen eines bestimmten Schemas ausgeschlossen ist. Für unsere Schulen kommt das

Werkchen wegen der Verschiedenheit der deutschen und schweizerischen Münz- und Maßeinheiten nicht in Betracht. Übrigens sind in der uns vorliegenden 2. Aufl. die deutschen und englischen Münzen und Maße mehr als in der ersten Auflage berücksichtigt, auch die Prozentrechnung ist stärker herangezogen worden.

In der *Goldenen Schülerbibliothek* hat König einen kurzgefaßten Lehrgang des elementaren *Rechnens* herausgegeben. An und für sich ist das Buch eine recht geschickte Zusammenstellung der üblichen Algorithmen und Rechenregeln. Daß aber der eigentliche Zweck — Förderung schwacher Schüler durch das Privatstudium des Buches — erreicht werden wird, glauben wir nicht. Eher wäre ein Erfolg des Buches in dem Falle zu erhoffen, wenn die Eltern mit seiner Hilfe ihre halbentschwundenen Kenntnisse wieder auffrischten und sich zu Privatlehrern ihrer Kinder ausbildeten. Aber wieviel Eltern werden heutzutage dazu Zeit und Lust haben?

3. Lehrbücher, Tafeln, Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis.

Die *Hauptsätze der Arithmetik* für die Unterstufe hat Knocherdöppel zusammengestellt. Die Begründungen fehlen, das Buch dient also lediglich zur gedächtnismäßigen Erfassung der Lehrsätze. Wie der Verfasser über das Beweisen der letzteren denkt, geht aus dem Buche nicht hervor.

Das *Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten* von Elsner und Sendler bringt in dem uns vorliegenden zweiten Teile die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, den Gleichungen ersten und zweiten Grades, den arithmetischen und geometrischen Reihen und der Zinseszins- und Rentenrechnung. Es ist gut disponiert und sachlich und methodisch einwandsfrei, so daß seiner Benutzung auch an höheren Lehranstalten eventuell nichts im Wege stehen würde. Im Ausdruck könnte bisweilen noch eine etwas größere Präzision Platz greifen. So lautet der Satz: Potenzen von gleicher Grundzahl werden durch einander dividiert... korrekter doch wohl: Eine Potenz wird durch eine andere von gleicher Grundzahl dividiert...; die Anmerkung oben auf S. 21 ist in ihrem Wortlaut in mehreren Punkten anfechtbar usf. Die beigefügten Rechenaufgaben sind zweckmäßig ausgewählt. Äußerlich wäre eine noch etwas größere Übersichtlichkeit derselben erwünscht. Auch würde es sich empfehlen, durch den Druck besser bemerkbar zu machen, ob die Musterbeispiele zu dem vorhergehenden oder zum folgenden Satze gehören.

Ein *Lehrbuch über den binomischen und polynomischen Lehrsatz, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung und die unendlichen Reihen* hat Haas für Kleyers *Enzyklopädie* verfaßt. Die Eigenart dieses Sammelwerks ist allgemein bekannt. Wem sie zusagt, der wird das Buch mit gutem Nutzen gebrauchen können. Ein gewisses Maß von Breite, welches an der Darstellung nicht zu verkennen ist, wird denen, die in den Stoff selbständig

eindringen wollen, ganz erwünscht sein. Die zahlreichen teils gelösten, teils ungelösten Aufgaben geben gute Gelegenheit zur Befestigung der Theorie und zu selbständiger Anwendung derselben.

Zu den Lehrbüchern muß auch die Programm-Abhandlung von Krug, *Die niedere Analysis auf der Unterrichtsstufe des Realgymnasiums* gerechnet werden. Sie wird als zweiter Teil bezeichnet — den ersten haben wir nicht zu Gesicht bekommen, auch in den früheren Jb. ist er unseres Wissens nicht erwähnt — und enthält die Lehre vom binomischen Lehrsatz, von den höheren arithmetischen Reihen, von der Konvergenz und Divergenz unendlicher Reihen im allgemeinen und der Potenzreihen im besonderen, von der Entwickelung der einfachen Funktionen in Potenzreihen, von den komplexen Zahlen und von den Gleichungen im allgemeinen und von den kubischen und denen höherer Grade im besonderen. Die Stoffbegrenzung ist also die an den Realanstalten übliche; auf die arithmetischen Reihen höherer Ordnung würden wir allerdings leichten Herzens verzichten, da sie zu einem ziemlich öden Formalismus führen. Das Problem des Interpolierens, in dessen Lösung der Verfasser dieses Kapitel auslaufen läßt, kann auf graphischem Wege einfacher und bequemer gelöst werden. Dagegen würden wir die Multiplikation und Division komplexer Zahlen von der Form $a + bi$ nicht übergehen, wie wir auch einen Hinweis darauf, daß mit den komplexen Zahlen alle vorkommenden Rechnungen gelöst werden können, neue Zahlenarten also nicht mehr notwendig sind, für einen zweckmäßigen Abschluß des arithmetischen Unterrichts halten würden. Hinsichtlich der methodischen Behandlung geht der Verfasser bewährte Wege, so daß die vorliegende Zusammenstellung sich als geeignete Unterlage für den Unterricht erweist.

Die *Mathematischen Unterrichtsbriefe* enthalten einen von Wiltz bearbeiteten arithmetischen Lehrgang, der uns bis zur Lehre von den Wurzeln vorliegt. Sie sind für den Selbstunterricht bestimmt und sind für die Schule weder hinsichtlich der Auswahl des Stoffes, noch hinsichtlich der Methode von Belang.

Leschanowsky hat eine *Gemeinverständliche erste Einführung in die Höhere Mathematik und deren Anwendung* geschrieben. Sie ist bestimmt, diejenigen in die Infinitesimalrechnung einzuführen, welche deren Kenntnis lediglich wegen ihrer Anwendungen auf dem Gebiete ihrer Fachstudien nötig haben; daneben soll sie allerdings auch denen die Wege ebnen, die sich mit ihr später eingehender zu beschäftigen beabsichtigen. Da es sich sonach nur um eine propädeutische Einführung handelt, kann man sich wohl damit einverstanden erklären, daß der Verfasser auf volle wissenschaftliche Strenge verzichtet hat. Indessen ist zu berücksichtigen, daß nur der zu einer wirklichen Beherrschung der Infinitesimalrechnung gelangt, dem die Grundbegriffe ganz klar geworden sind. In dieser Beziehung läßt das Buch einiges zu wünschen übrig insofern, als die Begriffe des Unendlichen und des Differentials nicht präzis genug gefaßt sind.

Daß wir die Ableitung der Formeln für den Differentialquotienten durch Grenzübergang derjenigen durch Vernachlässigung der unendlich kleinen Größen zweiter Ordnung vorziehen, haben wir bereits oben auseinandergesetzt. Im übrigen ist das Buch ganz geschickt geschrieben; es hat einen praktischen Aufbau und gibt auch zweckmäßige und hinreichende Anwendungen.

Die *Arithmetik und Algebra* von Ehrig ist für Baugewerkschulen bestimmt. Dementsprechend sind die Übungsbeispiele zum großen Teil solche, welche bestimmte technische Kenntnisse voraussetzen und ohne diese nicht gelöst werden können. Das Buch kommt schon aus diesem Grunde für höhere Schulen nicht in Betracht. Aber auch die in ihm befolgte Methode verbietet den Gebrauch an denselben: der ganze Inhalt ist lediglich auf das Auflösen der Gleichungen zugeschnitten, bei der Aufstellung und Behandlung der arithmetischen Sätze überwiegt die Rücksicht auf ihre Anwendung beim Auflösen der Gleichungen bei weitem, das Bestreben, die theoretische Erkenntnis zu fördern, tritt stark in den Hintergrund.

Bardeys *Aufgabensammlung* ist von Lengauer den Lehrplänen der bayerischen Anstalten angepaßt. Es fehlen daher Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Maxima und Minima, arithmetische Reihen höherer Ordnung, Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Binominaltheorem, Gleichungen dritten und vierten Grades. Auch sonst wurde manches gekürzt oder weggelassen, wie z. B. die Aufgaben physikalischen Inhalts auf den Stufen, wo die bayerischen Anstalten noch keinen physikalischen Unterricht haben. Neu eingefügt sind zahlreiche historische Notizen und ein Anhang über die graphische Darstellung der Funktionen. Die hier vom Bearbeiter mehrmals gebrauchte Form des Imperativs „Nehme" verschwindet wohl in dern ächsten Auflage. — Von der von Pietzker und Presler veranstalteten Ausgabe liegt die dritte, nur ganz unwesentlich veränderte Auflage vor.

In 18., von Petri besorgter Auflage liegen *Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra* von Büttner vor. Wir haben die früheren Auflagen nicht zur Hand, können also die vorgenommenen Änderungen nur, soweit sie aus dem Vorwort erhellen, feststellen. Mehr betont scheinen die theoretischen Kapitel zu sein, die für das Verständnis des bürgerlichen Rechnens Bedeutung haben; die eingekleideten Aufgaben wurden nach Sachgebieten geordnet; die Zahl der Aufgaben ist wesentlich vermehrt. Übrigens scheint das Buch in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmt zu sein.

Von Fenkners *Arithmetischen Aufgaben*, die zugleich Lehr- und Übungsbuch sind, ist der Teil IIb (Pensum der Prima) der Ausgabe A (für Vollanstalten) in 2. Auflage erschienen. Die Aufgaben haben eine nicht unbeträchtliche Vermehrung erfahren, zum Teil mit Benutzung der in den Jahresberichten der Schulen veröffentlichten Abiturientenaufgaben,

und die graphische Darstellung ist zur näherungsweisen Lösung der höheren Gleichungen und der Aufgaben über Maxima und Minima verwendet worden.

Heilermann-Diekmanns *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra* ist nach dem Tode der beiden Verfasser von Knops neu bearbeitet worden. Die vorgenommenen Änderungen sind nicht sehr bedeutend: im ersten Teile ist die Determinantenlehre ausgeschieden, die Lehre von den komplexen Zahlen ist dem für die oberen Klassen bestimmten zweiten Teile einverleibt worden und die Übungsbeispiele sind bei teilweiser Vermehrung stellenweise (bei den Gleichungen) unter dem Gesichtspunkte der Schwierigkeit der Lösung neu geordnet. Im zweiten Teile wurde die allgemeine Theorie der Gleichungen und der theoretische Teil der Lehre von den kubischen Gleichungen gekürzt, ganz ausgeschieden wurden die Kettenbrüche. Neu eingefügt ist ein Kapitel über den Begriff der Funktion und die graphische Darstellung der Funktionen; ferner sind die Elemente der Differentialrechnung aufgenommen, die ihre Anwendung in der Herleitung einiger Reihen und der Ermittelung der extremen Werte der Funktionen sowie bei der Auflösung numerischer Gleichungen höherer Grade finden. Endlich sind die Resultate auf allgemeinen Wunsch der Benutzer des Buches größtenteils fortgelassen; sie sind in Zukunft gesondert von der Verlagsbuchhandlung zu beziehen. Diese Änderungen erscheinen durchaus als zweckmäßig.

Die *Arithmetik für Gymnasien* von Schubert und Schumpelick ist die 5. Auflage von Schuberts *Sammlung von Aufgaben*, die 1883 zum ersten Male erschienen und seitdem fast gänzlich ungeändert geblieben war. Wie die Änderung des Titels andeuten soll, ist diesmal eine Umarbeitung des Buches erfolgt. Bisher ist allerdings nur das erste Heft (für die mittleren Klassen) der Neubearbeitung erschienen. Ist nun auch das Bestreben der Verfasser erkennbar, dem geistigen Standpunkte der Knaben mehr als bisher Rechnung zu tragen, so bleibt doch in dieser Beziehung noch manches für später zu tun übrig. Die Darstellung ist auch jetzt noch weit mehr dem Standpunkte des Primaners, als dem des Tertianers angepaßt; dabei ist uns das Bestreben der Verfasser, ein Verständnis für den gesetzmäßigen Aufbau der Arithmetik zu erzielen, an sich durchaus sympathisch. Im übrigen sind mehrere Umstellungen des Stoffes vorgenommen, eine Reihe von Aufgaben — namentlich im einleitenden Abschnitt — ist gestrichen, dafür ist das Aufgabenmaterial anderwärts — besonders in den Abschnitten über die Gleichungen — erheblich vermehrt worden. Unklar ist uns, nach welchen Lehrplänen die Umgrenzung des Stoffes stattgefunden hat: das Buch enthält die vier Grundrechnungsarten, die Lehre von den Proportionen und Gleichungen ersten Grades und die arithmetischen Reihen erster Ordnung; Potenzen, Wurzeln und Logarithmen sowie die quadratischen Gleichungen fehlen.

Seyffarths *Allgemeine Arithmetik und Algebra* ist in 3. Auflage er-

schienen. Die Veränderungen sind geringfügig: der Aufbau des Zahlensystems ist ausführlicher dargelegt, an vielen Stellen wird auf die Anwendbarkeit der allgemeinen Lehrsätze auf das Zahlenrechnen hingewiesen, endlich ist ein ganz kurzer und als Fremdkörper erscheinender Abschnitt über den Funktionsbegriff eingefügt.

Močniks *Lehrbuch der Arithmetik* für Untergymnasien, welches jetzt von Neumann herausgegeben wird, liegt in 39., desselben Verfassers *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* für die oberen Klassen der Gymnasien, ebenfalls von Neumann bearbeitet, in 30. Auflage vor (vg. Jb. XIII. 3b).

Bardeys *Arithmetische Aufgaben* waren vor einer Reihe von Jahren (vgl. Jb. XI, 13) von Hartenstein für sächsische Realschulen umgearbeitet worden. Nachdem nun dort die Oberklassen aufgesetzt sind, hat H. einen zweiten, für diese bestimmten Teil folgen lassen. Manches würden wir ohne Bedenken missen, z. B. die Kettenbrüche, Determinanten, Diophantische Gleichungen 1. und 2. Grades, Arithmetische Reihen höherer Ordnung; dagegen würde uns eine Einführung in die Differentialrechnung als wertvoll erschienen sein; manches würde sich dadurch einfacher gestaltet haben. Inwieweit die amtlichen Lehrpläne die getroffene Stoffauswahl verursacht haben, entzieht sich unserer Kenntnis. Im übrigen ist das Bestreben nach moderner Gestaltung wohl erkennbar: die Kapitel über die graphische Darstellung der Funktionen und über die Lebensversicherung sind dafür Beispiele.

Die *Sammlung von Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra* von Fuss liegt in 6. Auflage vor. Einige Aufgaben sind neu hinzugekommen und die Aufgaben physikalischen und chemischen Inhalts sind in einen besonderen Abschnitt zusammengestellt und teilweise mit einer Andeutung für die Lösung versehen worden.

Ob die *Arithmetischen Aufgaben* von Lieber und Köhler in ihrer neuen Auflage nennenswerte Änderungen erfahren haben, entzieht sich unserer Kenntnis, da die früheren Auflagen uns nicht zur Hand sind.

Dreistellige logarithmische und trigonometrische Tafeln hat Richter herausgegeben. Sie bringen auf der oberen Hälfte der ersten Seite die vierstelligen Mantissen für die Zahlen 100 bis 106 und die dreistelligen für die Zahlen von 10 bis 129, auf der unteren Hälfte die Numeri zu 0 bis 99, auf der zweiten Seite die Logarithmen des Sinus und Cosinus von 0° bis 90° ohne weitere Teilung des Winkels; auf der dritten Seite folgen ebenso die Logarithmen des Tangens und Cotangens; die vierte Seite enthält die Logarithmen des Sinus und Tangens der Winkel von 0° bis 7° mit Zehntelteilung und den Arcus von 0° bis 90°, die fünfte den Sinus und Cosinus und die sechste den Tangens und Cotangens der vollen Winkel von 0° bis 90°. Der Verfasser dachte bei der Abfassung an die Berechnungen, welche die Schüler an die von ihnen selbst angestellten Beobachtungen anzuschließen haben. Bei dem Grade der Genauigkeit, die diesen zu eigen sein pflegt, ist die Beschränkung auf dreistellige Tabellenwerte wohl an sich gerecht-

fertigt. Es fragt sich nur, ob man dann überhaupt noch einen Vorteil von den Logarithmen hat. Wer diese Frage bejaht, dem wird das vorliegende Büchelchen bei seiner Handlichkeit und seinem guten klaren Druck willkommen sein.

Die *Fünfstelligen Logarithmen-Tafeln* von Juling liegen in der 2. Auflage vor. Über die erste ist in Jb. XV, 32 berichtet worden. Danach scheinen sie durch eine Tafel der Quadrate der Zahlen von 1 bis 999 und der Kuben der Zahlen von 1 bis 100 erweitert zu sein. Vielleicht entschließt sich der Verfasser demnächst auch dazu, eine Wurzeltafel und eine Zusammenstellung der Logarithmen der bei der Lösung der üblichen Aufgaben auftretenden numerischen Ausdrücke beizufügen, die π enthalten.

Über die *Vierstelligen logarithmischen und trigonometrischen Tafeln* von Gausz, die in anscheinend unveränderter 3. Auflage erschienen sind, ist in Jb. XX, 47 ausführlich berichtet worden.

In 36. Auflage (Stereotypausgabe) liegt das *Taschenbuch der Logarithmen* von Adam vor. Seine starke Benutzung verdankt es wohl in erster Linie seinem kleinen Format; der Druck ist etwas klein und eng.

4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und Planimetrie.

Die Überzeugung, daß die starre Euklidische Methode im Anfangsunterrichte aufgegeben und durch eine anschauliche, die Figuren als bewegliche Gebilde betrachtende Auffassungsweise ersetzt werden muß, fängt an Allgemeingut zu werden und im Unterricht selbst wird bereits vielfach danach verfahren. In den Lehrbüchern dagegen hat man sich aus begreiflichen Gründen bisher nur schwer entschlossen, der neuen Methode Einlaß zu gewähren. Diesmal liegen aber zwei Lehrbücher vor, die die Anschaulichkeit und die Beweglichkeit der Figuren im weitesten Umfange zur Beweisführung benutzen. In dieser Hinsicht wird man in ihnen einen entschieden zeitgemäßen Fortschritt der Lehrbuchliteratur erblicken. Leider haben beide Verfasser ihr Vorgehen mit anderweitigen reformatorischen Bestrebungen verquickt, die uns zum Teil als zwecklos, zum Teil als bedenklich und unannehmbar erscheinen. In Wieneckes Buch *Die Grundlehren der Planimetrie* ist eine Neigung festzustellen, den Definitionen und Lehrsätzen einen neuen Ausdruck zu geben. So werden die Parallelensätze zunächst in der Form aufgestellt: „Werden Parallelen von einer Geraden geschnitten, so haben sie zu derselben gleiche Neigung". „Werden Parallelen von einer Geraden schiefwinklig geschnitten, so sind unter den entstehenden Winkeln 1. alle spitzen gleich, 2. alle stumpfen gleich, 3. je ein spitzer und ein stumpfer betragen zwei Rechte." Dann erst kommt der Satz in seiner gewöhnlichen Form. Wir meinen, daß die beiden ersten Formen des Satzes wohl im Unterricht, die dritte Form vorbereitend, aufgestellt werden können, daß sie für das Lehrbuch aber über-

flüssig sind. Der Satz vom Außenwinkel erscheint in der Form: „Die innere Ergänzung eines Dreieckswinkels ist gleich der äußeren (dem Außenwinkel)“. Eine Seite weiter heißt es: „Die äußere Ergänzung an der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks ist doppelt so groß als ein Basiswinkel“. Warum hier der Verfasser vom hergebrachten Wortlaut abweicht, ist uns unerfindlich. Ebenso haben wir keinen Grund erkennen können, warum der Verfasser abweichend von der üblichen Terminologie S. 8 den stumpfen Winkel mit dem konkaven identifiziert. Für unrichtig halten wir die „Erklärung“ S. 5: „Die Tangente ist eine gerade Linie, welche den Kreis berührt“; das ist eine Übersetzung, keine Erklärung. Für außerordentlich bedenklich halten wir den Satz (S. 55): „Zwei aufeinanderfolgende Kreispunkte haben verschiedene Richtung“; würde der Verfasser nicht eine erläuternde Bemerkung vorausgeschickt haben, würden wir ihn für direkt falsch erklären. Tatsächlich falsch ist die Erklärung auf S. 95: „Figuren heißen formengleich oder ähnlich, wenn bei gleicher Seitenzahl die gleichliegenden Winkel gleich sind“. Kurz und gut, die Neigung des Verfassers, auch im Ausdruck neue Bahnen einzuschlagen, hat dem Buche nicht zum Vorteil gereicht. Nicht unerwähnt bleibe auch, daß die Figuren teilweise recht unsauber sind. — Das zweite Buch, das mit den modernen methodischen Anschauungen Ernst macht, ist Walthers *Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Unter- und Mittelstufe. Mit Anhang: I. Ebene Trigonometrie. II. Abbildung und Berechnung einfacher Körper.* Wir haben über die methodischen Ansichten des Verfassers schon oben berichtet (s. S. 39), können uns hier also kurz fassen. Dem Verzicht des Verfassers auf jede Anwendung der Kongruenzsätze können wir uns, um dies zu wiederholen, nicht anschließen. Die Verdeutschung des Wortes kongruent in gleich halten wir für unannehmbar, da das Wort gleich herkömmlicherweise nun einmal einen anderen Sinn hat. Warum nicht deckbar, wenn das Fremdwort ausgemerzt werden soll? An das Wort Deckbarkeitssätze würde sich ja das Ohr vielleicht erst gewöhnen müssen; ist das Wort aber wesentlich anders als Ähnlichkeitssätze gebildet? Eine Neuerung für geometrische Lehrbücher sind ferner die zahlreichen Fragen, die der Verfasser in den theoretischen Partien tut. Nun ist es deren Zweck doch wohl, daß die Schüler sich mit ihrer Hilfe das in der Schule Dagewesene wieder vergegenwärtigen und einprägen; die mit der Aufwerfung der Fragen beabsichtigte Denkübung ist also in der Klasse schon erledigt und das Resultat bekannt. Diese Fragen erscheinen uns also als zwecklos und insofern, als der Schüler, wenn er nach einiger Zeit sich über einen solchen Punkt wieder informieren möchte und vergeblich nach der Antwort sucht, die seinem Gedächtnis entfallen ist, dann vom Lehrbuch im Stich gelassen wird, als zweckwidrig. Mindestens muß also der Lehrer darauf halten, daß bei der Durchnahme hinter diese Fragen die Antworten geschrieben werden. Bedenken haben wir auch hinsichtlich der Zweckmäßigkeit der ersten Paragraphen. Sie sind sicher kein Lehrbuch für den Schüler, sondern eine methodische An-

weisung für den Lehrer. Sie müßten gründlich umgearbeitet werden. Die beiden Anhänge bieten nichts Besonderes; nur enthält der erste von der Trigonometrie weit mehr, als an der Mehrzahl der Realanstalten in U II behandelt werden dürfte. Der zweite beschränkt sich auf die üblichen Körperberechnungen (nach dem Cavalierischen Prinzip) und auf eine kurze Anleitung zum Zeichnen der einfachen Körper in den Normalstellungen nach der Methode der rechtwinkligen und der schrägen Parallelprojektion.

Die *Planimetrie* von Schiffner ist für den Unterricht an den österreichischen Realschulen bestimmt, der uns allein vorliegende 1. Teil im besonderen für die II. Klasse. Er hält sich streng an die eingehenden Vorschriften der amtlichen Instruktionen und enthält dementsprechend einen propädeutischen Kursus über die Gerade, den Winkel, das Dreieck, Viereck, Vieleck und den Kreis. Da nach dem österreichischen Lehrplan dieser Unterricht mit der Anleitung zum geometrischen Zeichnen Hand in Hand geht, sind in einem Anhange Mitteilungen über den Gebrauch der Zeicheninstrumente und über die Anfertigung geometrischer Zeichnungen nebst einer Sammlung von 100 Übungsaufgaben, die allerdings zum Teil rechnerisch zu lösen sind, und einigen Musterzeichnungen aufgenommen. Das Buch dürfte sich in den österreichischen Schulen bald einbürgern.

Von H. Müllers *Lehrbuch der Geometrie* ist eine Bearbeitung von Bieler für Knaben-Mittelschulen — das Wort im Sinne der preußischen Mittelschule genommen — erschienen. Die Vorzüge des Originalwerks sind erhalten geblieben, und es ist festzustellen, daß auch der Bearbeiter Wert auf die Ausbildung des logischen Denkvermögens nicht vernachlässigt. Nur zweimal, soviel wir gesehen haben, hat er sich lediglich auf die „Anschauung" berufen, wo das ursprüngliche Werk auch einen logischen Beweis gibt, nämlich bei der Ableitung der Kongruenzsätze und bei den Sätzen über die Winkel an geschnittenen Parallelen. Wir halten diese Berufung auf den bloßen Augenschein für mehr als bedenklich, weil damit dem Irrtum Tür und Tor geöffnet wird. Wie kann man dann einen Schüler schelten, wenn er einen Winkel für einen Rechten erklärt, der zufällig ungefähr so aussieht, oder eine Strecke für halbiert hält, wenn dies nur angenähert erfüllt ist? Sollte sich nicht auch für die Mittelschule ein gangbarer Weg finden lassen, der dieser Gefahr vorbeugt? Warum der Verfasser die Gegenwinkel des ursprünglichen Werkes in gleichliegende Winkel verwandeln zu müssen geglaubt hat, wäre uns sehr interessant zu erfahren.

Die *Geometrische Anschauungslehre für Mädchen-Lyzeen* von Höhm ist noch ganz in Euklidischer Methode gehalten. Ob hieran die amtlichen Instruktionen Schuld sind — das Buch ist für österreichische Anstalten bestimmt —, entzieht sich unserer Kenntnis. Wenn in Preußen die Erlasse über die Mädchenschulreform durchgeführt sein werden, dürften die für den Gebrauch an den Mädchen-Lyzeen bestimmten Leitfäden einen wesentlich anderen Charakter gewonnen haben.

Neue Auflagen sind von den folgenden Lehrbüchern erschienen:

In der zweiten Auflage des die Anfangsgründe und die Lehre vom Dreieck und Viereck enthaltenden *Leitfadens für den Anfangs-Unterricht in der Planimetrie* von Mahler ist die Lehre von den Parallelen einer Umarbeitung unterzogen worden, die uns aber noch nicht sonderlich gefällt. Insbesondere dürfte der „Beweis" des Satzes: „Werden zwei gerade Linien von einer dritten Geraden unter gleichen Gegenwinkeln geschnitten, so sind die geschnittenen Geraden parallel" über das Verständnis eines Quartaners hinausgehen. Der Satz von der Summe zweier Dreiecksseiten ist jetzt auf den Satz von den Gegenstücken gestützt, und die Höhen, Transversalen und Medianen werden jetzt nicht mehr durch oben angebrachte Striche, sondern durch die unten angehängten Indizes a, b, c unterschieden.

Von Koppe-Diekmanns *Geometrie* ist der III. Teil der Ausgabe für Realanstalten von Knops in 3. Auflage herausgegeben. Die wesentlichste Änderung betrifft die analytische Geometrie insofern, als die Gleichung der Geraden nicht mehr in der Form $Ax + By + C = o$ den Untersuchungen zugrunde gelegt wird, sondern überall die Gleichung $y = mx + q$ verwendet wird. Das ist als eine wirkliche Verbesserung zu betrachten. Vermehrt sind die Aufgaben über die geometrischen Örter; sie sind auch jetzt den einzelnen Kapiteln zugeteilt. Endlich sind zahlreiche neue Figuren aufgenommen und die ganze Darstellung einer gründlichen Durchsicht nach der sprachlichen Seite hin unterzogen.

Von dem *Lehrbuch der Elementar-Geometrie* von Sievert liegt uns die 1. Abt. des 1. Teiles in 2. Auflage vor, die nur unwesentlich verändert ist. Die Definition der Gleichheit der Flächen: Zwei ebene Figuren sind flächengleich, wenn sie sich auf irgendeine Weise in Teile zerlegen lassen, die paarweise kongruent sind, verdient keinen Beifall, da die Raumgleichheit nicht auf dieselbe Weise definiert werden kann. Nicht für glücklich halten wir auch den Ausdruck gleichgeneigtes Dreieck für ein Dreieck mit zwei gleichen Winkeln.

Das für österreichische Schulen bestimmte *Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Mittelschulen* von Gajdeczka liegt in 3., im wesentlichen unveränderter Auflage vor.

Das *Lehr- und Übungsbuch der Geometrie* für österreichische Untergymnasien von Hočevar ist in 8. Aufl. erschienen (vgl. Jb. II B, 186).

Rüeflis *Lehrbuch der ebenen Geometrie* ist in 4., sein *Kleines Lehrbuch der ebenen Geometrie* in 6. Aufl. erschienen (vgl. Jb. XVI, 37). Durch die Berücksichtigung des Begriffs der Symmetrie, die Aufnahme der Formeln für die Berechnung pythagoreischer Zahlen, die Neueinfügung einiger Aufgaben über Maxima und Minima sowie durch die Kürzung und einfachere Gestaltung mancher Beweise ist die Brauchbarkeit erhöht worden.

Die *Raumlehre für Lehrerseminare* von Böttcher und Sendler erscheint in 2. Auflage. Die wesentlichste Änderung besteht in einem Anhang, in welchem die Berechnung regelmäßiger Vielecke und des Kreises behandelt sind.

Auch *Die wichtigsten Sätze der Planimetrie und Stereometrie*, die Fuss zusammengestellt hat, liegen in 2. Auflage vor. Bestimmt sind sie für die bayerischen Lehrer- und Lehrerbildungsanstalten. Als einen Mangel empfinden wir das Fehlen aller Konstruktionen. Der Verfasser verweist zwar hier und da auf die von ihm herausgegebene Aufgabensammlung, aber die Grundaufgaben müßten doch wohl im Lehrbuche selbst enthalten sein. Auch eine kurze Anleitung zum Herstellen richtiger stereometrischer Zeichnungen hätten wir gern gesehen.

5. Lehrbücher für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie.

Die *Auflösungen für die Trigonometrie* von Kett stellen die goniometrischen Grundformeln zusammen und geben dann ohne Ableitungen die Lösungen für die Grundaufgaben der Dreiecksberechnung. Während bei den Aufgaben über das rechtwinklige Dreieck auch Aggregate der Seiten und bei denen über das gleichschenklige auch die Höhe und der Inhalt unter den gegebenen Stücken auftreten, ist bei dem allgemeinen Dreieck außer den Seiten und Winkeln nur noch der Inhalt als Bestimmungsstück zugelassen. Bei der Lösung werden nur der Sinus- und der Cosinussatz benutzt. Kennzeichnend ist, daß alle möglichen Einzelfälle derselben Aufgabe in gleicher Ausführlichkeit behandelt sind. So zerfällt beispielsweise die Aufgabe: ein Dreieck aus einer Seite und zwei Winkeln zu berechnen in neun Aufgaben, lediglich weil der Reihe nach jede der drei Seiten und jede Kombination der Winkel zu zwei als gegebene Stücke zusammengestellt werden. Nach alledem ist das Heftchen als Schulbuch nicht zu verwenden.

Die *Trigonometrie* von Schwering liegt in 3. Auflage vor. Da uns die früheren Auflagen nicht zur Hand sind, können wir nicht sagen, inwieweit Änderungen mit dem Buche vorgenommen sind. Im Vorwort wird nur die stellenweise vorgenommene übersichtlichere Gestaltung des Druckes genannt. Wir verweisen daher im übrigen auf Jb. XIV, 45.

Seyffarth hat eine *Trigonometrie* verfaßt, die in erster Linie zum Gebrauch an Seminaren bestimmt ist. Der Aufbau vollzieht sich in konzentrischen Kreisen. Nach der Auflösung des rechtwinkligen Dreiecks wird die Berechnung des schiefwinkligen mittels des Sinus- und des Cosinussatzes gelehrt. Alsdann wird der Tangenssatz geometrisch bewiesen und die Berechnung der Winkel aus den drei Seiten mit Hilfe von ρ vollzogen. Nun folgen die Additionstheoreme und die Ableitung des Tangenssatzes aus diesen sowie die Aufstellung der Mollweideschen Gleichungen und der drei Halbwinkelsätze. Die trigonometrische Auflösung der quadratischen Gleichungen hätte wegbleiben können. Besonderen Wert hat der Verfasser auf das Verständnis der trigonometrischen Funktionen gelegt; er gibt daher auch Anleitung zu ihrer Berechnung, die er teils auf die Eigenschaften der regelmäßigen Vielecke, teils auf die trigonometrischen Reihen

gründet. Dagegen ist natürlich nichts zu sagen, nur gefällt uns die dogmatische Mitteilung der Reihen nicht sonderlich. Das Buch kann empfohlen werden.

Eine neue, unveränderte Auflage seines *Lehrbuchs der ebenen Trigonometrie* hat Bürklen erscheinen lassen (vgl. Jb. XII, 33).

Sickenbergers *Leitfaden der Elementaren Mathematik* ist in seinem dritten, die Trigonometrie und die Stereometrie behandelnden Teile in 5., von Schmid besorgter Auflage erschienen. Die Vorübung zur Stereometrie (Betrachtung eines Würfels) ist erweitert, besonders nach der zeichnerischen Seite hin. Trotzdem will uns dieser Abschnitt, der schon in der Besprechung der 4. Aufl. (vgl. Jb. XIX, 44) als überflüssig bezeichnet wurde, auch in dieser Form noch nicht sonderlich gefallen. Er ist im ganzen genommen zu elementar für die oberen Klassen und außerdem fast durchweg in der Frageform gehalten, so daß er für die häusliche Wiederholung ungeeignet ist. Zweckmäßiger als diese Änderung ist die Zerlegung einiger größerer Kapitel, die dem Lehrer größere Freiheit in der Reihenfolge der Durchnahme gestattet.

Von Reidts Sammlung von *Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie* ist der I., die Trigonometrie behandelnde Teil nach längerer Pause in neuer Auflage erschienen, bearbeitet von Thieme. Den inzwischen veränderten Lehrplänen entsprechend ist auch die Anordnung des Stoffes geändert worden, indem die Dreiecksaufgaben, die nach der sog. geometrischen Methode zu lösen sind, denen vorangestellt sind, die die Kenntnis der Additionstheoreme erfordern. Die siebenstelligen Logarithmen sind verschwunden; neben den fünfstelligen, die vorzugsweise angewendet werden, sind gelegentlich auch die vierstelligen berücksichtigt worden. Im übrigen vgl. Jb. X, 34.

Von Winters *Stereometrie*, die in 4. Auflage vorliegt, ist die 2. Auflage in Jb. X, 36 besprochen. Bemängelt wurden damals die dürftigen Figuren. Nach dem Vorwort der jetzigen Auflage ist diese „mit neuen Figuren ausgestattet worden“. Wir können aber nicht verhehlen, daß manche der Figuren auch jetzt noch einen recht spärlichen Eindruck machen. Im Texte sind Änderungen nicht vorgenommen worden.

Die *Flächen- und Körperberechnungen* von Kett enthalten die üblichen Formeln ohne Ableitungen, aber mit den ebenfalls ableitungslos mitgeteilten Lösungen der Gleichungen, die sich aus diesen Formeln ergeben, wenn irgendeine andere in ihr vorkommende Größe als Unbekannte anzusehen ist. Als Schulbuch kommt das Schriftchen nicht in Betracht; doch könnte es, wenn es sich um ein gelegentliches schnelles Auffrischen der Formeln handelt, gute Dienste tun, wenn nur die Figuren nicht so ganz miserabel wären.

Schafheitlin hat eine *Synthetische Geometrie der Kegelschnitte* verfaßt, in deren Vorwort zunächst einige gute Bemerkungen über die Behandlung dieses Kapitels auf der Schule zu finden sind. Es wird festge-

stellt, daß im wesentlichen zwei Wege dabei eingeschlagen werden: entweder wird zunächst jeder Kegelschnitt für sich definiert und untersucht, wobei die Brennpunktseigenschaften im Vordergrunde stehen, und erst zuletzt eine zusammenfassende Behandlung vorgenommen oder man benutzt die modernen Methoden der Geometrie der Lage, die von vornherein eine einheitliche Behandlung gestatten. Dem ersten Verfahren ist der Mangel der Einheitlichkeit und der starken Belastung des Gedächtnisses der Schüler zum Vorwurf zu machen; das zweite Verfahren stößt bei der Mehrzahl der Schüler auf nur geringes Verständnis, weil die Maßbeziehungen, die in der übrigen Planimetrie die Hauptrolle spielen, hier zurücktreten. Der Verfasser hat nun den Versuch eines vermittelnden Verfahrens gemacht. An der Spitze seines Lehrganges stehen die Untersuchung der harmonischen Gebilde und der Desarguessche Satz, dann folgen die Hauptsätze über perspektiv gelegene und projektive Strahlenbüschel und Punktreihen, wobei die Kurve zweiter Ordnung als Ort des Schnittpunktes zugeordneter Strahlen zweier schiefgelegenen projektiven Strahlenbüschel definiert wird; weiter werden der Pascalsche Satz, die konjugierten Durchmesser, die besonderen Formen der Kegelschnitte, Durchmesser, Tangenten, Achsen und Brennpunkte behandelt, an den Brianchonschen Satz der Nachweis der Identität der Büschel und Kurven zweiter Ordnung geknüpft und die Eigenschaften der Asymptoten der Hyperbel erörtert; endlich folgen die Involution und die Beziehungen zwischen Pol und Polare. Reine Systematiker werden an dieser Betrachtungsweise wenig Gefallen finden. Im übrigen wird es sehr auf das Schülermaterial ankommen, ob man dem Verfasser folgen kann, denn daß sein Verfahren immer noch große Ansprüche an die Fähigkeit der Schüler zu abstrahieren und an ihre Phantasie stellt, ist nicht zu leugnen. Es dürfte zweckmäßig sein, zunächst einmal bei einer guten Schülergeneration einen Versuch in dieser Richtung zu unternehmen. Bemerkt werde noch, daß die in den beiden Schlußkapiteln zusammengestellten Aufgaben (zu beweisende Lehrsätze und Konstruktionsaufgaben) reichen Stoff zur Übung geben.

In Baden ist die projektive Geometrie in den Lehrplan aufgenommen. Diesem Umstande verdanken *Die Elemente der neueren Geometrie* von Volk ihre Entstehung. Der Verfasser empfiehlt in der Vorrede mit großer Wärme die Einführung dieser Disziplin in den Unterricht als Gegengewicht gegen die Starrheit der Euklidischen Methode und deren Vernachlässigung der Lagebeziehungen und rühmt diese Behandlungsweise der Kegelschnitte als diejenige, die nicht Einzelkenntnisse, sondern kausale Zusammenhänge, die zum Ganzen streben, vermittelt. Das ist sicher richtig; aber ob die Mehrzahl der Durchschnittsschüler diesem Weg zu folgen vermag, bleibt mangels eigener Erfahrungen für uns eine offene Frage. Der Verfasser hat es leider unterlassen, über die von ihm gesammelten Erfahrungen zu berichten. Das Buch als solches gefällt durch die klare und präzise Darstellung. Die Dualität der Sätze ist auch äußerlich zum Ausdruck ge-

bracht; auch die Figuren sind gut und übersichtlich, die Verwendung der Farben schwarz und rot erweist sich als recht zweckdienlich; einige wenige räumliche Figuren würden vielleicht durch eine etwas andere Disposition noch gewinnen können.

In der Sammlung Kleyer bearbeitet Sachs die Lehren der *Projektiven Geometrie.* Es liegen uns drei neue Heftchen davon vor, zu wenig, um ein bestimmtes Urteil über das Werk zu gewinnen. Von anderer Seite ist es bereits früher empfohlen worden. Vgl. Jb. XVI, 43; XVIII, Schriftenverzeichnis 69. Eine zweite Bearbeitung desselben Gebietes hat der Verfasser unter dem Titel *Leitfaden zum Unterricht in der projektivischen Geometrie* erscheinen lassen; sie verzichtet auf das Frage- und Antwortspiel des Systems Kleyer und beschränkt sich auf die Grundlehren, die sie in anschaulicher und methodisch geschickter Weise darstellt.

Wiener beabsichtigt *Abhandlungen zur Sammlung mathematischer Modelle* in zwanglosen Heften herauszugeben, die als Erläuterungen der von dem Verfasser herausgegebenen Modellsammlung dienen sollen. Es liegt uns das 1. Heft vor, welches eine Anzahl Modelle aus den Reihen I bis V nach Bau und Handhabung beschreibt. Sind die Modelle ursprünglich auch für den Hochschulunterricht bestimmt, so kann eine beschränkte Auswahl derselben auch im Unterrichte unserer Schulen verwendet werden, wie die Modelle der Reihen I (Projektion ebener Figuren) und II (Platonische Körper); auch für einige der Modelle der Flächen zweiter Ordnung findet sich vielleicht einmal Gelegenheit zur Benutzung.

Hildebrandt empfiehlt ein von der Firma Schilling in Halle in den Handel gebrachtes *Modell zur Demonstration der räumlichen Entstehungsweise der Kegelschnitte unter Zugrundelegung des Dandelinschen Satzes*, welches die verschiedenen Kegelschnitte durch geeignete Führung eines verstellbaren Zeichenstabes entstehen läßt, der eine massive Kugel berührt. Man kann dabei alle Arten der Kegelschnitte erzeugen und den Übergang der einen in die andere veranschaulichen.

C. Sonstiges.

1. Zur Geschichte der Mathematik.

Der 200. Wiederkehr des Geburtstages von Euler ist mehrfach gedacht worden. Ein kurzer Vortrag Stäckels, der *Eulers Verdienste um die elementare Mathematik* schildert und einen rasch orientierenden Überblick über die vielfachen Forschungen und Entdeckungen dieses großen Geistes auf dem Gebiete der Schulmathematik gewährt, ist in HZ. abgedruckt. — Müller hielt auf der Dresdener Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. einen Vortrag über *Leonhard Euler. Sein Leben und Wirken*, in dem er kurz dessen Lebensgang darlegte und die zahlreichen Entdeckungen, die die mathematische Wissenschaft ihm verdankt, skizzierte.

Sturms Aufsatz *Die Infinitesimalgedanken in Leibnizens Metaphysik* gehört eigentlich in das Gebiet der Philosophie, sei aber hier wenigstens erwähnt, weil er auch darstellt, auf welchem Wege Leibniz zur Erfindung der Infinitesimalrechnung gekommen ist. Der von Leibniz gegebenen Definition des grundlegenden Begriffs des Differentials wird dabei besondere Beachtung geschenkt.

Auf der Dresdener Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. machte Brückner Mitteilungen *Zur Geschichte der Theorie der gleicheckig-gleichflächigen Polyeder*. Es handelt sich dabei um die Geschichte des Problems: alle Polyeder zu finden, die von kongruenten Flächen begrenzt werden und deren Ecken ebenfalls sämtlich kongruent oder wenigstens symmetrisch gleich sind. Da dies Thema dem Schulunterricht fern liegt, gehen wir hier nicht weiter auf den Inhalt des Vortrags ein, machen aber auf die dem Abdruck beigegebene Figurentafel besonders aufmerksam.

2. Verschiedenes.

Von Schuberts *Mathematischen Mußestunden* (Jb. XIII, 27) ist der 1. Band der großen, dreibändigen Ausgabe in 3. Auflage erschienen, ein Beweis dafür, daß das Buch wegen seiner vielfachen Anregungen gern benutzt wird. Von der kleinen einbändigen Ausgabe ist die 3. Aufl. in anscheinend unveränderter Gestalt erschienen.

Interesse werden auch die *Mathematischen Spiele* von Ahrens erregen, einmal wegen des Stoffes an sich, den die Theorien einiger mehr oder weniger bekannten Spiele bilden, dann aber auch in methodischer Hinsicht, da man hier hübsche Beispiele dafür findet, wie die Mathematik zur Lösung solcher bisweilen recht kniffliChen Fragen herangezogen werden kann.

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen.

A. Lehrverfahren.

In einem Aufsatz *Zur Organisation der Oberrealschulen*, auf den wir hier im übrigen nicht weiter eingehen können, behauptet Ruska, daß, seit die OR. als Grundlage für alle höheren Berufe anerkannt ist, der Unterricht in der darstellenden Geometrie nicht mehr in dem früheren Umfange oder nur noch fakultativ beibehalten werden könne, da er ein Überbleibsel der alten Gewerbeschule sei und nur den Zweck habe, Fachwissen zu übermitteln. Der Verfasser erweist sich hier als schlecht unterrichtet über die Bedeutung, die der darstellenden Geometrie gerade für die allgemeine Bildung zukommt; wir haben in unseren früheren Berichten wiederholt Gelegenheit gehabt zu betonen, daß die darstellende Geometrie gerade wegen ihrer großen Bedeutung für die allgemeine Bildung eine hervorragende Stellung innerhalb der Schulmathematik einnimmt, insofern, als es kein anderes Mittel gibt, das auch nur in annähernd dem-

selben Maße die Raumanschauung — die doch kein Fachwissen ist — zu entwickeln und auszubilden imstande wäre. Unsere früheren Berichte lassen auch erkennen, daß wir mit dieser Ansicht nicht nur nicht allein stehen, sondern die Mathematiker, die sich zu dieser Sache geäußert haben, fast ausnahmslos derselben Meinung sind. Wenn der Verfasser weiterhin nochmals fordert, daß „das zeitraubende Linearzeichnen als Pflichtfach wegfallen muß", so ist zu erwidern, daß der Betrieb der darstellenden Geometrie und das Linearzeichnen keineswegs identisch sind, wie der Verfasser anzunehmen scheint, da er das Linearzeichnen als Pflichtfach bezeichnet. Wir haben schon früher wiederholt nachgewiesen, daß man in den mathematischen Stunden sich auf einfache Körper und Stellungen beschränken und auf das Ausziehen mit Tusche und Anlegen in Farben verzichten und dadurch den Zeitaufwand, den die Zeichnungen erfordern, ganz erheblich herabsetzen darf, ohne den bildenden Wert der darstellenden Geometrie zu gefährden. Und schließlich: auch die Durchnahme der unregelmäßigen Zeitwörter, über deren Bedeutung für die allgemeine Bildung wir keine weiteren Betrachtungen anstellen wollen, ist zeitraubend, ja recht zeitraubend. Wird aber jemand sie aus diesem Grunde aus dem Schulunterrichte ganz streichen wollen? Daß das Linearzeichnen, das in der Tat mehr die technische Seite betonen wird, wahlfrei bleiben muß, ist selbstverständlich; dagegen aber, daß der Verfasser die darstellende Geometrie, die in Preußen eben erst im Begriffe steht, ein lebendiger Unterrichtsgegenstand der OR. zu werden, als Teil des mathematischen Unterrichts beseitigen will, muß nachdrücklichster Widerspruch erhoben werden.

Auf der Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen stand das Thema *Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte* zur Beratung. Wir haben bereits oben über die dort angenommenen Leitsätze berichtet, müssen aber in diesem Zusammenhange darauf zurückkommen, da einige Leitsätze in Beziehung zu unserem gegenwärtigen Gegenstande stehen. Es sind dies Leitsatz 2, der als eine der besonderen Aufgaben des mathematischen Unterrichts die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens bezeichnet; Leitsatz 4, der diese Aufgabe durch Anwendung des Rechnens und der Algebra auf die Stereometrie, durch Heranziehung stereometrischer Beziehungen im gesamten planimetrischen Unterricht sowie durch Übungen im stereometrischen Zeichnen gelöst wissen will, und Leitsatz 16, der eine Änderung der Bestimmungen über den Unterricht in der darstellenden Geometrie an den Realanstalten für dringend nötig erklärt. Der in Leitsatz 2 ausgesprochene Gedanke wird keinem Widerspruch begegnen. In Leitsatz 4 hätten wir eine etwas stärkere Betonung des stereometrischen Konstruierens gern gesehen, da eine große Anzahl der landläufigen Rechenaufgaben in der Stereometrie zur Ausbildung des

räumlichen Anschauungsvermögens herzlich wenig beitragen. Ähnliche Überlegungen mögen auch die D.-V. geleitet haben, als sie in Leitsatz 13 die Einschränkung solcher Aufgaben forderte, bei denen die Volumenformeln rein rechnerisch verwertet werden. Leitsatz 16 endlich nimmt zu den geltenden Lehrplänen in demselben Sinne Stellung, wie wir es selbst in diesen Berichten wiederholt getan haben. Wir können daher ihm nur zustimmen. Mit den begründenden Ausführungen des Hauptberichterstatters Suur sind wir allerdings nur insoweit einverstanden, als sie eine Schilderung der Übelstände geben, welche mit der Unstimmigkeit der Lehrpläne für Mathematik und Linearzeichnen verbunden sind; wenn er aber meint, daß die darstellende Geometrie unter den jetzigen Verhältnissen nicht in den mathematischen Unterricht eingegliedert werden könne, und vorschlägt, das Linearzeichnen verbindlich und das Freihandzeichnen wahlfrei zu machen oder wenigstens dem Freihandzeichnen eine Stunde zu nehmen und für die darstellende Geometrie zu verwenden, so müssen wir dem widersprechen, weil mit der Annahme dieser Vorschläge dem Freihandzeichnen, dem einzigen Fache, in dem der Schüler zu künstlerischer Tätigkeit angeregt und angeleitet wird, der Lebensfaden abgeschnitten wird — was übrigens S. bis zu einem gewissen Grade selbst zugibt — und uns unsere eigene Erfahrung gelehrt hat, daß der Betrieb der darstellenden Geometrie innerhalb des jetzigen Rahmens des mathematischen Unterrichts sehr wohl möglich ist, wenn alle rein formalistischen Übungen der sonstigen Gebiete auf das absolut notwendige Maß zurückgeführt werden und man sich mit einfacheren Lagen und Körpern und mit Bleistiftzeichnungen begnügt. Der Mitberichterstatter äußert sich nicht über diesen Punkt, der auch in der Diskussion der Versammlung mit Stillschweigen übergangen wurde.

Kirchberger gibt einen geschichtlichen Rückblick über die Entwickelung des Unterrichts in der *darstellenden Geometrie an unseren Realschulen seit deren Bestande.* Gemeint sind die österreichischen Anstalten. Es ist sehr lehrreich, zu sehen, wie die anfänglich sehr hoch gesteckten Ziele im Interesse einer wirklich methodischen Behandlung und in Rücksicht auf die immer klarer erkannten Grenzen der Aufnahmefähigkeit der Schüler allmählich auf ein viel bescheideneres Maß zurückgeführt sind und wie die Methode dieses Unterrichts immer mehr ausgebildet ist. Zum Schluß skizziert der Verfasser einen Lehrgang, der ihm als den bisherigen Erfahrungen am besten entsprechend erscheint. Er beginnt mit dem Begriff der orthogonalen Projektion und der Projektion auf eine Ebene, wobei zunächst die Projektionen solcher Gebilde behandelt werden, die in der Bildebene oder in einer zu ihr parallelen oder in einer zur Bildebene senkrechten Ebene liegen. Es schließt sich die Projektion von Strecken und Figuren an, die gegen die Bildebene geneigt sind. Nun wird umgekehrt das Original aus der Abbildung zu bestimmen versucht, was meist zu unbestimmten Aufgaben führt. Schließlich geht man zu den verschie-

denen gegenseitigen Lagen zweier Geraden und ähnlichen Aufgaben über. Nun wird die projizierende Ebene als zweite Bildebene benutzt (wahre Größe einer Strecke; Spurpunkte und Neigungswinkel einer Geraden gegen die Bildebene usw.) und die zweite feste Bildebene eingeführt. Es folgen die Abbildung von Punkt und Gerade auf die beiden Bildebenen und die Darstellung einer Ebene in einer Bildebene. Die Frage nach dem Neigungswinkel einer Ebene mit der Bildebene führt zur zweiten Projektionsebene zurück und weiter zur Darstellung der Ebene durch zwei Spuren. Es folgen die üblichen Aufgaben über Punkt, Gerade, Ebene, wobei sich mehrfach Gelegenheit bietet, auf die Projektion auf nur eine Ebene zurückzugreifen, wie dies auch der Fall ist bei den sich anschließenden Kapiteln über die Körper, besonders wenn es sich um den Schnitt der Prismen oder Pyramiden durch eine durch ihre Spur und einen Punkt auf einer Seitenkante gegebenen Ebene handelt. Auch die Sätze über die Kollineation werden bei der Projektion auf nur eine Ebene viel anschaulicher als bei der sonst üblichen auf zwei Ebenen.

Wanka beschreibt *Schattenversuche.* Er empfiehlt die wirkliche Vorführung des Schattens von Körpern im Sonnenlicht, wobei sich der Vorteil ergibt, daß den Schülern viel mehr einzelne Fälle vorgeführt werden können, als in Rücksicht auf die verfügbare Zeit durch Konstruktion zu erledigen sind. Zugleich vollzieht sich dabei der Übergang aus dem einen in den anderen Fall wirklich kontinuierlich, was das Verständnis nicht unwesentlich erleichtert. Bei der Bestimmung der Selbstschattengrenze im Innern hohler Körper empfiehlt der Verfasser die Anfertigung der Körper aus durchscheinendem Papier oder mattem Glas, damit die Schattengrenze auch von außen gesehen werden kann. Wenn man die obere Öffnung des hohlen Körpers mit einem passend ausgeschnittenen Pappstück überdeckt, erhält man die Durchdringungsfigur des hohlen Körpers mit dem Prisma, welches von den durch die Öffnung des Pappstücks fallenden Lichtstrahlen gebildet wird. Auch auf die analoge experimentelle Vorführung der projektivischen Eigenschaften der Ellipse geht der Verfasser ein. Solchen Schülern, bei denen die mathematische Phantasie schlecht entwickelt ist, wird man auf diesem Wege in der Tat manches näher bringen können, was ihrem Verstande sonst wohl verschlossen geblieben wäre.

Über die *Behandlung der Kegelschnitte in der darstellenden Geometrie auf der Mittelschule* äußert sich Rodenberg. Er geht von dem bekannten Satze aus, daß die Projektion des Scheitels eines geraden Kreiskegels auf dessen Basisebene Brennpunkt der Projektion eines beliebigen ebenen Schnitts ist, während die Projektion derjenigen Geraden, in welcher die durch die Spitze des Kegels gelegte horizontale Ebene die Schnittebene schneidet, zugehörige Leitlinie ist. Diesen Satz beweist der Verfasser elementar und zeigt unter Benutzung eines dem ursprünglichen kongruenten, in einfacher Lagebeziehung zum ersten stehenden zweiten Kegels, daß die Kurve noch einen zweiten Brennpunkt und eine zweite Leitlinie hat. Es

zeigt sich dabei, daß der ursprüngliche Schnitt die Durchdringungskurve dieser beiden Kegel ist. Hieraus leitet der Verfasser weiter die Grundeigenschaft der Tangente ab, zeigt, wie bei der Variation der verschiedenen Elemente der beiden Kegel und der schneidenden Ebene verschiedene Kurvenscharen entstehen und die verschiedenen Kegelschnittformen ineinander übergehen. Unter Benutzung gewisser Hilfsebenen ergeben sich gewisse Sätze über die Berührung zweier festen Kreise durch einen veränderlichen dritten; auch die Konstanz der Summe (Differenz) der Leitstrahlen der Ellipse (Hyperbel) kann auf diesem Wege bewiesen werden.

Die *Direkte Achsenbestimmung des Schnittes einer Ebene mit Kugel- und Zylinderflächen auf elementarem Wege* behandelt Hopfner. Er zeigt, wie man durch einfache Überlegung zu beliebig vielen Paaren konjugierter Durchmesser der Projektion der Schnittfigur gelangen und unter diesen dasjenige Paar auswählen kann, das sich rechtwinklig schneidet. Auch auf die besonderen Fälle geht der Verfasser ein.

Über ein bei den Zeichnungen der darstellenden Geometrie häufig vorkommendes Problem, nämlich *Über die Bestimmung des Schnittpunktes zweier sich unter sehr kleinem Winkel schneidenden Geraden* gibt Zdelar eine kurze Mitteilung, in der er zeigt, wie man unter Benutzung zweier perspektivischen Punktreihen durch Ziehen von elf Geraden das Ziel erreichen kann und wie sich unter Umständen die Zahl der Geraden verringert.

B. Lehrbücher.

In dem im Berichtsjahre erschienenen 3. Bande der *Enzyklopädie der Elementarmathematik* von Weber und Wellstein befindet sich auch eine Darstellung der Grundlehren der Darstellenden Geometrie. Behandelt werden die schräge Parallelprojektion, die Affinität, insbesondere die Ellipse als affines Bild des Kreises, das Grund- und Aufrißverfahren, Affinität im Zweitafelsystem, Krümmung und Abwickelung. Geht das Buch, wie man sieht, vielfach über das Maß dessen hinaus, was an unseren höheren Schulen im allgemeinen gelehrt wird, so vermißt man andererseits ungern ein Kapitel über Zentralprojektion und über Landkartenprojektionen, soweit diese der Elementarmathematik zugänglich sind. Die Anordnung des Stoffes unter dem Gesichtspunkt der Methoden ergab eine ausgezeichnete Übersichtlichkeit der Darstellung. Recht zweckmäßig ist ein die Technik des Linearzeichnens behandelnder Abschnitt.

Von den *Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie* von Schill liegen der zweite und der dritte Teil vor. Ersterer behandelt in 198 Aufgaben die Körper mit Parallel- und Zentralstrahlenflächen sowie die regelmäßigen Körper samt ihren Schattenkonstruktionen, letzterer in 218 Aufgaben die Durchdringungen, die Rotationskörper, Schattenkonstruktionen derselben sowie das wichtigste aus der Linearperspektive. Sämtlichen Aufgaben sind die theoretischen Lösungen beigegeben. Von den zeichnerischen Lösungen sind die weggelassen, die schon vorher gelöste Grundaufgaben

nur in anderer Kombination enthalten würden. Da der Preis die bei den Schulbüchern übliche Grenze nicht übersteigen sollte, sind die Figuren mit autographischer Tinte gezeichnet; sie lassen daher bisweilen volle Klarheit und Schärfe vermissen. So schade das an und für sich ist, wird man dem Beweggrunde des Verfassers die Anerkennung der Berechtigung nicht wohl versagen können. Das Buch wird an den Schulen, an denen die Behandlung der darstellenden Geometrie sich nicht bloß auf die Anleitung zum Zeichnen der einfachen stereometrischen Körper erstreckt, gute Gelegenheit zu lehrreichen Wiederholungen geben; auch zum Privatstudium der Schüler eignet es sich vortrefflich.

Hartwigs *Leitfaden der konstruierenden Stereometrie* beschränkt sich auf eine Anleitung zum Entwerfen von Zeichnungen körperlicher Gegenstände in schräger Parallelprojektion. Er erläutert die Entstehung des Schrägbildes durch die schräg fallenden Sonnenstrahlen, lehrt dann die Darstellung einfacher ebener Figuren in Stellungen, die den drei Zeichenebenen parallel sind, bildet dann weiter die einfachsten stereometrischen Körper in ihren Grundstellungen ab und gibt zum Schluß einige Anwendungen aus verschiedenen Gebieten des Unterrichts. Das Büchelchen kann denen empfohlen werden, welche, ohne selbst die darstellende Geometrie studiert zu haben, auf korrekte Zeichnungen der Körper halten möchten.

An den österreichischen Realschulen ist der Kursus in der Geometrie von Anfang an mit einem Lehrgange im geometrischen Zeichnen organisch verbunden. Dementsprechend enthält der für den Unterricht in der II. Klasse bestimmte Leitfaden der *Planimetrie* von Schiffner auch eine Anleitung über den Gebrauch des Reißbretts, der Dreiecke, der Reißschiene und des Reißzeugs und eine Belehrung über die Bedingungen, denen gute Utensilien genügen müssen, und über die Merkmale, nach denen die Güte derselben zu beurteilen ist. Es werden dann weiter die mechanischen Verrichtungen wie das Aufspannen des Papiers und das Füllen der Reißfeder beschrieben und endlich das Verfahren beim Zeichnen selbst geschildert. Einige Musterzeichnungen — ein Blatt enthält rein geometrische Konstruktionen, ein zweites geometrische Ornamente — erläutern in zweckmäßigster Weise das Gesagte. Zur Übung geben reichliche Textaufgaben gute Gelegenheit. Der *Leitfaden für den Unterricht in der Darstellenden Geometrie* desselben Verfassers (vgl. Jb. XVIII, 57) ist in 2., textlich unveränderter Auflage erschienen. Er ist jetzt in deutschen Lettern gedruckt und enthält als neue Zugabe eine in farbiger Lithographie ausgeführte Wiedergabe der Lösung einer Aufgabe aus der Lehre von den Schattenkonstruktionen.

Auch von dem *Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie für Oberrealschulen* von Barchanek ist die 2. Auflage nötig geworden. Sie wird auf dem Titelblatt als „im Sinne des Normallehrplans gekürzt" bezeichnet. Da uns seinerzeit die erste Auflage nicht zugegangen ist, vermögen wir allerdings nicht anzugeben, worin diese Kürzung besteht. Im

übrigen können wir uns aus eigener Überzeugung nur den lobenden Urteilen anschließen, die wir bei der Anzeige des ersten Erscheinens des Buches an dieser Stelle mitteilten (s. Jb. XVII, 52).

C. Lehrmittel.

Ein zusammenlegbares Modell der drei Zeichenebenen aus Papier lehrt Weist herstellen.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Reine Mathematik.

Achitsch, A., Zur Auflösung der Gleichung $m \cos x + n \sin x = p$. = ZR. XXXII, VIII, 456. — 47.

Adam, V., Taschenbuch der Logarithmen. 36. Aufl. Wien, Alfred Hölder. — 63.

Ahrens, W., Mathematische Spiele = Aus Natur und Geisteswelt No. 170. Leipzig, B. G. Teubner. — 71.

Bachmann, Fr., und Kanning, R., Rechenbuch für höhere Mädchenschulen. 6. Schuljahr von Fr. Bachmann. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 57.

Bardey, E., Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik. Neue Ausgabe von F. Pietzker und O. Presler. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.

— — Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik. II. Teil (für die Oberklassen neunstufiger Anstalten). Von H. Hartenstein. Leipzig, B. G. Teubner. — 62.

— — Aufgabensammlung, für bayerische Mittelschulen bearbeitet von Lengauer. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.

Benesch, R., Die Differentiation der Exponential- und logarithmischen Funktion an der Mittelschule = ZR. XXXII, X, 584. — 37.

Beuriger, J., Zur Lösung geometrischer Aufgaben = HZ. 38, 5, 332. — 46.

Biel, B., Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten. Ausg. f. Gymnasien. II. Teil: Die Oberstufe. Leipzig, G. Freytag. — 53.

Binder, J., Bemerkungen zur Lage des Schwerpunktes im Dreieck = HZ. 38, 5, 331. — 44.

Bork-Nath, Mathematische Hauptsätze. 1. Teil: Pensum der Unterstufe. 5. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 53.

Böttcher, R., und Sendler, R., Raumlehre für Lehrerseminare. I. Teil: Planimetrie. 2. Aufl. Breslau, Heinrich Handel. — 66.

Brocke, E., Die Frage der Neugestaltung des mathematischen Unterrichts und die Straßburger Vorschläge von 1895 = HZ. 38, 5, 375. — 5.

Brückner, M., Zur Geschichte der Theorie der gleicheckig-gleichflächigen Polyeder = UMN. XIII, 5, 104; 6, 121. — 71.

Buchrucker, Über Schulwert und Schulbetrieb der Mathematik = NJ. 10. Jahrg. XX. Bd. 10. Heft, 573. — 23.

Bühler, Neue Wege im Rechenunterricht = KW. 14, 10, 382. — 33.

Burckhardt, W., und Blank, C. L., Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. IV. Aufl. Thüringer Verlagsanstalt W.-Jena.

Bürklen, O., Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Neue unveränderte Ausg. Stuttgart, W. Kohlhammer. — 68.

Büttner, A., Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra. 18. Aufl. Neu bearbeitet von W. Petri. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 60.

Czuber, Die Frage der Reform des mathematischen Unterrichts auf der Meraner Naturforscherversammlung. Vgl. Msch. XX, IV, 437. — 16.

D i r e k t o r e n - V e r s a m m l u n g e n in den Provinzen des Königreichs Preußen, Verhandlungen.
73. Band (Schleswig-Holstein). — 15.
75. Band (Pommern). — 29.
76. Band (Westfalen). — 11.
77. Band (Posen). — 8.
Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.
D o l z e , P., Über Bernoullische Zahlen und Funktionen, welche zu einer Fundamentaldiskriminante gehören, und deren Anwendung auf die Summation unendlicher Reihen = Pg. No. 694 Dresden-Altstadt, Annenschule.
E c k h a r d t , E., Neue Sätze vom Kreisviereck und beliebigen Viereck und einfache Bestimmung des Inhalts = HZ. 38, 3, 168. — 42.
— — Der Inhalt des Dreiecks in der analytischen Geometrie = HZ. 38, 1 u. 2, 69. — 49.
E h r i g , G., Arithmetik und Algebra, ein Lehr- und Übungsbuch der Gleichungslehre für Baugewerkenschulen und verwandte technische und gewerbliche Lehranstalten. Leipzig, F. Leineweber. — 60.
E l s n e r , A., u n d S e n d l e r , R., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. II. Teil: Für Seminare. 2. Aufl. Breslau, Heinrich Handel. — 58.
E m m e r i c h , A., Pseudogleichschenklige Dreiecke im Bereich der Winkelhalbierenden = Pg. No. 571. Mülheim an der Ruhr, G. u. R.
E r n s t , P., Synthetischer Beweis einiger Eigenschaften des Feuerbachschen Kreises = ZR. XXXII, IX, 528. — 44.
F e n k n e r , H., Arithmetische Aufgaben. Ausgabe A. Vornehmlich für den Gebrauch in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Teil II b: Pensum der Prima. 2. Aufl. Berlin, Otto Salle. — 60.
F i c k , E., Anfangsgründe der analytischen Geometrie des 4 fach ausgedehnten Raumes = Pg. Gymn. Neustadt a. D.
F i s c h e r , R., Eine Analogie der pythagoreischen Zahlen = ZR. XXXII, IV, 213. — 45.
— P. R., Rationale Zahlen in der analytischen Geometrie = ZöG. 58, 8 u. 9, 701. — 50.
F r a n z , K., Über Kreisschnitte auf Flächen zweiter Ordnung, speziell über Kreisschnitte auf dem Ellipsoid = Pg. No. 918 Eimsbüttel zu Hamburg OR.
F r i s c h a u f , J., Zum Rechnen mit unvollständigen Zahlen = ZR. XXXII, VII, 393. — 34.
F u ß , K., Sammlung von Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra. 6. Aufl. Nürnberg 1904, Friedrich Korn. — 62.
— — Die wichtigsten Sätze der Planimetrie und Stereometrie. 2. Aufl. Nürnberg, Friedrich Korn. — 67.
G a j d e c z k a , J., Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Mittelschule. 3. Aufl. Wien, Franz Deuticke. — 66.
G a u s z , F. G., Vierstellige Logarithmische und Trigonometrische Tafeln. Schulausgabe. 3. Aufl. Halle a. S., Eugen Strien. — 63.
G e i g e r , K., Zwei Kurven zweiter Ordnung in zwei-, drei- und vierpunktiger Berührung = Pg. Landshut (Bayern) G. — 50.
G e i ß l e r , K., Mengenlehre im Unterricht? = UMN. XIII, 2, 31. — 33.
— — Neue Darstellung des Grenzübergangs und des Grenzbegriffs durch Weitenbehaftungen mit besonderer Berücksichtigung des Schulunterrichts = UMN. XIII, 1, 14. — 46.
G e r i c k e , M., Tangentenschnittpunkte bei zwei Kreisen = UMN. XIII, 5, 114. — 40.
G l a u n e r , Th., Die Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung = Pg. No. 312 Wittenberg G. — 23.
— — Zur Einführung in das Quadratwurzelausziehen = HZ. 38, 1 u. 2, 55. — 34.
G r a e b e r , Zur Zylinder- und Kugelberechnung = Pg. No. 88 Cottbus Kgl. Fr.-Wilh.-G. — 48.
G r ü t t n e r , A., Mißverstandene Anschaulichkeit = LL. 1907, 2, 68. — 40.
G u b l e r , S. E., Mündliches Rechnen. 2. Aufl. Zürich, Orell Füssli. — 57.
G u t s c h e , O., Geometrische Untersuchungen über inverse Kurven von Kegelschnitten = Pg. No. 274 OR. Breslau. — 46.
H a a g , F., Gittervektoren = Pg. No. 758 Kgl. Wilhelms-Realschule Stuttgart.

Haas, A., Lehrbuch über den binomischen und polynomischen Lehrsatz, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung und die unendlichen Reihen. Nach dem System Kleyer. Bremerhaven, L. v. Vangerow. — 58.

Hagge, K., Zur Theorie der einem Dreieck eingeschriebenen Kreise = HZ. 38, 1 u. 2, 42. — 42.

— — Die Berührungsaufgabe des Apollonius = HZ. 38, 5, 328. — 45.

Harmuth, Th., Die einem Dreieck eingeschriebenen Halbkreise und die ihnen entsprechenden Außenkreise in ihren Beziehungen zu anderen Dreieckskreisen = UMN. XIII, 2, 34. — 43.

Heilermann-Diekmann, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra an den höheren Schulen. Neu bearbeitet von K. Knops. I. Teil. 12. Aufl. II. Teil. 6. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 61.

Hildebrandt, C., Modell zur Demonstration der räumlichen Entstehungsweise der Kegelschnitte unter Zugrundelegung des Dandelinschen Satzes = UMN. XIII, 2, 37. — 70.

Hočevar, F., Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Untergymnasien. 8. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 66.

Hoffmann, C., Nochmals die Korrektheit von Gleichsetzungen = UMN. XIII, 6, 131. — 38.

Höhm, F., Geometrische Anschauungslehre für die I. bis IV. Klasse der Mädchen-Lyzeen. 1. Teil: für die I. und II. Klasse; II. Teil: für die III. und IV. Klasse. Wien, F. Tempsky. — 65.

Hoyer, Zur Theorie von Pol und Polare = HZ. 38, 1 u. 2, 59. — 44.

Jacob, J., und Schiffner, F., Lehrbuch der Arithmetik für Unterrealschulen. 1. Abt.: Lehrstoff der 1. Klasse. Wien, Franz Deuticke. — 57.

Janisch, W., Beitrag zur Lehre von den Ecktransversalen eines Dreiecks = HZ. 38, 1 u. 2, 48. — 43.

— — Ein weiterer Beitrag zur Lehre von den Ecktransversalen eines Dreiecks = HZ. 38, 1 u. 2, 51. — 43.

Ibrügger, C., Geometrische Ableitungen einiger trigonometrischer Formeln = UMN. XIII, 2, 29. — 46.

Juling, G., Fünfstellige Logarithmentafeln für Schüler. 2. Aufl. Leipzig, F. A. Berger. — 63.

Junge, Die unpraktische Schulmathematik = PA. 49, 4, 206. — 31.

Kammer, zur, Der pythagoreische Lehrsatz nebst seiner Erweiterung, hergeleitet aus dem Sekantensatz = UMN. XIII, 6, 134. — 41.

Kett, A., Auflösungen für die Trigonometrie. 2. Aufl. Neustrelitz, Heydemann & Kett. — 67.

— — Die Flächen- und Körperberechnungen. 2. Aufl. Neustrelitz, Heydemann & Kett. — 68.

Kissel, F., Übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Grundformen aus der niederen Mathematik. I. Bdchen.: Algebra. II. Bdchen.: Planimetrie. III. Bdchen.: Stereometrie und Trigonometrie. Kaiserslautern, Ph. Rohr. — 52.

— — Zum Unterricht in der Zins-, Zinseszins- und Rentenrechnung an höheren Lehranstalten = Pg. Kaiserslautern G. — 35.

Klein, F., Vorträge über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen. Bearbeitet von R. Schimmack. Teil 1: Von der Organisation des mathematischen Unterrichts. Leipzig, B. G. Teubner. — 1.

— — Wendland, P., Brande, Al., Harnack, Ad., Universität und Schule. Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel. Leipzig, B. G. Teubner. — 28.

Knabe, K., Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung = HZ. 38, 1 u. 2, 148. — 7.

Knochendöppel, C., Hauptsätze der Arithmetik (Unterstufe). Apolda, Lauths Buchh. (W. Etlich). — 58.

Knops, K., s. Koppe-Diekmann.

— — s. Heilermann-Diekmann.

Koehler, A., s. Lieber, H.

König, A., Goldene Schülerbibliothek. Wie werde ich versetzt? Bd. 24: Rechnen. Kattowitz, Phönix-Verlag. Carl Siwinna. — 58.

Koppe-Diekmanns Geometrie. Ausgabe für Reallehranstalten. 3. Teil: Grundlehren der darstellenden Geometrie. Die wichtigsten Sätze über Kegel-

schnitte in elementar-synthetischer Behandlung. Analytische Geometrie der Ebene. 3. Aufl. Bearbeitet von K. Knops. Essen, G. D. Baedeker. — 66.

Koeppner, K., Ausgewählte Kapitel aus der analytischen Geometrie in methodischer Behandlung = LL. 1907, 2, 72. — 50.

Krause, M., Über die Ausbildung von Lehreren der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung an der technischen Hochschule zu Dresden = UMN. XIII, 3, 46. — 26.

Kreuschmer, R., Behandlung von trigonometrischen Vermessungsaufgaben im mathematischen Unterricht = LL. 1907, 4, 74. — 47.

— — Berechnung trigonometrischer Zahlenausdrücke ohne Gebrauch logarithmisch-trigonometrischer Tabellen = UMN. XIII, 6, 133. — 47.

Krug, Die niedere Analysis auf der Unterrichtsstufe des Realgymnasiums. II. Teil. = Pg. No. 751 Stuttgart Rg. (1906). — 59.

Kullrich, E., Bemerkungen über die Figuren des mathematischen Schulunterrichts = HZ. 38, 1 u. 2, 16. — 40.

— — Zur Frage der Korrektheit von Gleichsetzungen = UMN. XIII, 2, 3. — 37.

Langhans, C., Herleitung des Näherungswertes $\pi = \frac{1}{3}\left(2e_{2n} - \frac{1}{2}e_n\right)$. HZ. 38, 3, 178. — 42.

— — Nachweis, daß die Eckhardtsche Formel für π für jede beliebige Vieleckreihe gültig ist = HZ. 38, 5, 335. — 42.

Lanner, A., Neuere Darstellungen der Grundprobleme der reinen Mathematik im Bereich der Mittelschule. Berlin, Otto Salle. — 32.

Lengauer, J., s. Bardey.

Lerch, A., Über Zentrum und Achse polarreziproker Dreiecke = Pg. No. 272 Tarnowitz Rg.

Leschanowsky, H., Gemeinverständliche erste Einführung in die Höhere Mathematik und deren Anwendung. Wien, Carl Fromme. — 59.

Lesser, O., Zur Ermittelung der reellen Wurzeln einer kubischen Gleichung auf dem Wege der graphischen Darstellung = HZ. 38, 1 u. 2, 71. — 36.

— — Die Entwickelung des Funktionsbegriffes und die Pflege des funktionalen Denkens im Mathematikunterricht unserer höheren Schulen. Frankfurt a. M., Gebrüder Knauer. — 17.

Lieber, H., und Köhler, A., Arithmetische Aufgaben. 4. Aufl. Berlin. Leonhard Simion Nachf. — 62.

Liška, J., Inhalt eines Pyramidenstutzes = ZR. XXXII, VIII, 454. — 48.

Lony, G., Über die beim Nachzeichnen von Streckenteilungen auftretenden Größenfehler = Pg. No. 916 OR. v. d. Holstentore, Hamburg. — 38.

Löwe, M., Unger, F., und Richter, M., Praktisches Rechnen für Realschulen und ähnliche Lehranstalten in drei Heften. 2. Heft. 3. Aufl. Leipzig. Julius Klinkhardt. — 57.

Mahler, G., Leitfaden für den Anfangs-Unterricht in der Planimetrie. 2. Aufl. Stuttgart, Adolf Bonz & Comp. — 66.

Marloh, Analytische Studien über zwei verwandte Gruppen von bestimmten Integralen = Pg. No. 378 Hildesheim, Kgl. G. Andreanum.

Milarch, E., Die Verwendung des Differentialquotienten auf der Oberstufe des Realgymnasiums (Als Anhang: Die reellen Wurzeln der kubischen Gleichungen) = Pg. No. 534 Städt. Rg. Bonn. — 21, 36.

Močniks Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. 1. Abt: für die I. u. II. Klasse. Bearbeitet von A. Neumann. 39. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 62.

— — — — und Algebra für die oberen Klassen der Gymnasien. Bearbeitet von A. Neumann. 30. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 62.

Müller, F., Leonhard Euler = UMN. XIII, 5, 97. — 70.

— H., Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. 1. Teil: Die Unterstufe. 5. Aufl. Ausgabe B. Für reale Anstalten und Reformschulen. Leipzig, B. G. Teubner. — 53.

— — Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe B. Für reale Anstalten und Reformschulen unter Mitwirkung von A. Hupe. 2. Teil: Die Oberstufe. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 53.

— — Einführung in die Differential- und Integralrechnung. Leipzig. B. G. Teubner. — 53.

Müller, H., und Kutnewsky, M., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Ausgabe B. Für reale Anstalten und Reformschulen. 1. Teil: 4. Aufl.; 2. Teil: 2. Aufl. Leipzig, 1906/7, B. G. Teubner. — 55.

— — und Witting, A., Lehrbuch der Mathematik für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner. — 51.

— — Lehrbuch der Geometrie. Für Knaben-Mittelschulen bearbeitet von A. Bieler. Leipzig, B. G. Teubner. — 65.

Nachreiner, V., Mathematisch-physikalische Kleinigkeiten = Pg. Neustadt a. H. — 50.

Napravnik, F., Vollständig gelöste Maturitätsaufgaben aus der Mathematik. Wien, Franz Deuticke. — 54.

Nath, M., Die Vorbildung für das höhere Lehramt insbesondere in der Mathematik und den Naturwissenschaften = NJ. X. Jahrg. 20. Bd. 246. — 24.

Neuffer, Elementare Untersuchungen über die räumlichen Örter = Pg. No. 818 Ulm, Kgl. Rg. und Kgl. OR. — 49.

Neuhoff, Der reelle Wert der Mathematik, insbesondere an Gymnasien = BhS. 24, 4, 52. — 23.

Nitsche, O., Die Behandlung versicherungsmathematischer Aufgaben im Unterricht = LL. 1907, 3, 62. — 35.

Onstein, Neue methodische Darstellung und kurze Formulierung der Leibrenten- und Lebensversicherungsrechnung für eine Person = Pg. No. 594 Aachen Rg. — 35.

Paetz, W., Die Prozentrechnung in der Quarta höherer Lehranstalten = LL. 1907, 4, 71. — 34.

Paulsen, F., In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? = MhS. VI, 1, 4. — 2.

— — Nochmals: Die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte = MhS. VI, 8, 417. — 4.

Petri, W., s. Büttner.

Peveling, Über eine Erweiterung des Begriffes Potenzlinie = NJ. 10. Jahrg. 20. Bd. 572. — 44.

Pflieger, Rechenregeln = HZ. 38, 1 u. 2, 64. — 34.

Pietzker, F., Die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte für die Reform des mathematischen Unterrichts. Im Auftrage des mathematisch-physikalischen Unterausschusses der Kommission = HZ. 38, 4, 316; SwS. XXIV, 5, 170. — 7.

Pollak, J., Zur Proportionalität am Kreise = ZR. XXXII, IX, 522. — 41.

Poske, F., Zur Weiterführung der Schulreform von 1901 = MhS. VI, 6, 289. — 2.

— — Noch ein Wort über die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte = MhS. VI, 11, 589. — 4.

Pyrkosch, Das Büschel von Kurven 4. Ordnung mit 3 festen Doppelpunkten und 4 festen einfachen Punkten = Pg. No. 226 Breslau G. u. Rg. H.-Geist.

Quossek, Die Entwickelung des Funktionsbegriffes und die Pflege des funktionalen Denkens im Mathematikunterricht unserer höheren Schulen = ZlS. 19, 1, 17. — 18.

Reidt, F., Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie. I. Teil: Trigonometrie. 5. Aufl. von H. Thieme. Leipzig, B. G. Teubner. — 68.

Reim, H., Das regelmäßige Dodekaeder und Ikosaeder in ihren wechselseitigen Beziehungen nach Angaben von Prof. Dr. L. Huebner = Pg. No. 257 Schweidnitz. — 49.

Reinhardt, K., Über die Wünsche der Fachlehrer hinsichtlich des Hochschulunterrichts für künftige Lehramtskandidaten in Mathematik und Physik = UMN. XIII, 4, 70. — 25.

Richert, P., Die ganzen rationalen Funktionen der ersten drei Grade und ihre Kurven. Exponentialreihen höherer Grade = Pg. No. 138 Berlin 3. RS. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 36, 37.

Richter, O., Dreistellige logarithmische und trigonometrische Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. — 62.

— — Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften = NJ. 10. Jahrg. XX. Bd. 6. Heft 327. — 22.

Rudel, E., Die Fühlung zwischen der Mathematik und ihren Anwendungsgebieten im Unterricht = ZbR. XV, 4, 302. — 32.
Rüefli, J., Kleines Lehrbuch der ebenen Geometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. Zum Gebrauche an Mittelschulen. 6. Aufl. Bern. A. Francke. — 66.
— — Kleines Lehrbuch der ebenen Geometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. Zum Gebrauche an Sekundarschulen (Realschulen) und Gymnasial-Anstalten, sowie zum Selbststudium. 4. Aufl. Bern, A. Francke. — 66.
Ruska, J., Gymnasium und Naturwissenschaft = SwS. XXIV, 4, 117. — 29.
Sachs, J., Leitfaden zum Unterricht in der projektivischen Geometrie. Bremerhaven, L. v. Vangerow. — 70.
— — Projektivische (neuere) Geometrie. Nach System Kleyer. Bremerhaven, L. v. Vangerow. — 70.
Schacht, J., Zur Gleichung $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{c}$. = UMN. XIII, 5, 111; 6, 135. — 35.
Schafheitlin, P., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Leipzig, B. G. Teubner. — 68.
Schaewen, P. v., Über rationale Dreiecke = ZR. XXXII, III, 147. — 45.
Scheele, F., Über die Dandelinschen Kugeln = Pg. No. 145 10. Realschule Berlin. — 48.
Schiffner, F., Planimetrie (Ebene Geometrie). I. Teil: Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie und dem geometrischen Zeichnen in der II. Klasse an den österreichischen Realschulen und verwandten Lehranstalten. Wien. Franz Deuticke. — 65.
— — Ein einfacher Beweis des Lehrsatzes vom Quadrate der Höhe eines rechtwinkligen Dreiecks = ZR. XXXII, II, 75. — 40.
— — s. Jacob und Schiffner.
Schimmack, R., s. Klein.
Schmidt, C., Ableitung der Neperschen Gleichungen der sphaerischen Trigonometrie = UMN. XIII, 6, 130. — 47.
Schneider, O., Neue Berechnung der Seite des regulären Dreißigecks nebst damit zusammenhängenden Beziehungen zwischen den zu 12°, 24°, 36°, 84°, 108°, 132° und 156° gehörenden Sehnen = UMN. XIII, 2, 35. — 41.
Schreber, K., Die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Zahlen = UMN. XIII, 5, 113. — 38.
Schubert, H., Mathematische Mußestunden. Große Ausgabe. 1. Bd.: Zahlen-Probleme. 3. Aufl. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 71.
— — — — Kleine Ausgabe. 3. Aufl. Ebenda. — 71.
— — und Schumpelick, A., Arithmetik für Gymnasien. Zugleich 5. Aufl. von Schuberts Sammlung von Aufgaben. 1. Heft: Für mittlere Klassen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 61.
Schülke, A., Differential- und Integralrechnung im Unterricht = Pg. No. 25 OR. Königsberg i. P. — 20.
— — Nochmals die Korrektheit von Gleichsetzungen = UMN. XIII, 6, 132. — 38.
Schumpelick, A., s. Schubert.
Schwarz, A., Der geodätische Kursus der OR. an der Waitzstraße zu Kiel im SH. 1906 = Pg. No. 363 OR. Kiel. — 47.
Schwering, K., Handbuch der Elementar-Mathematik für Lehrer. Leipzig B. G. Teubner. — 51.
— — Trigonometrie für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 67.
Segger, F., Rechenbuch für die Vorschule der höheren Lehranstalten. Im Anschluß an das Rechenbuch für die unteren Klassen von H. Müller und F. Pietzker. Heft 1: 1. Schuljahr. 2. Aufl. Heft 2: 2. Schuljahr. 2. Aufl. Heft 3: 3. Schuljahr. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 57.
Seyffarth, W., Allgemeine Arithmetik und Algebra. 3. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). — 61.
Seyffarth. W., Trigonometrie. Ebenda. — 67.
Sickenberger, A., Leitfaden der elementaren Mathematik. 3. Teil: Stereometrie, Trigonometrie. 5. Aufl. von A. Schmid. München, Theodor Ackermann. — 68.

S i e v e r t, H., Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Zum Gebrauch an Mittelschulen und beim Selbstunterricht. I. Teil: Geometrie der Ebene. 1. Abt. Kongruenz, Gleichheit und Ähnlichkeit ebener Figuren. 2. Aufl. Erlangen 1905, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlg. Nachf. (Georg Böhme). — 66.

S i m o n, M., Zu den Klein-Gutzmerschen Vorschlägen = SwS. XXIV, 2, 41; BhS. 24, 9, 137. — 5.

— — Zur Frage der geometrischen Anschauungslehre = SwS. XXIV, 4, 124. — 7.

S t ä c k e l, P., Eulers Verdienste um die Elementar-Mathematik = HZ. 38, 4, 300. — 70.

S t u r m, J., Die Infinitesimalgedanken in Leibnizens Metaphysik = Pg. No. 47 Rp. Briesen. — 71.

T h i e m e, H., Leitfaden der Mathematik für Gymnasien. 1. Teil: Die Unterstufe. 3. Aufl. 2. Teil: Die Oberstufe. 2. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 53.

T r a u b, K., Elementare Berechnung der Seiten der regulären Vierunddreißig- und Siebzehn-Ecke. Karlsruhe, Friedrich Gutsch. — 41.

— — Anschaulicher Beweis der Heronschen Dreiecksformel = HZ. 38, 1 u. 2, 60. — 42.

T r e u t l e i n, P., Mathematische Aufgaben aus den Reifeprüfungen der badischen Mittelschulen. 1. Teil: Aufgaben. 2. Teil: Auflösungen zu den mathematischen Aufgaben. Leipzig, B. G. Teubner. — 54.

— — Zur Frage der geometrischen Anschauungslehre = SwS. XXIV. 3, 71; BhS. 24, 11, 164. — 6.

U h l i g, G., Zur Berichterstattung der von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher eingesetzten Unterrichtskommission = HG. 17, VI, 226. — 1.

U l r i c h, G., Der Begriff des Raumes = Pg. No. 142 7. Realsch. Berlin. — 38.

U n t e r r i c h t s k o m m i s s i o n der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, Reformvorschläge unterbreitet der Naturforscher-Versammlung Dresden 1907 = HZ. 38, 6, 402. — 26.

V e r e i n d e u t s c h e r I n g e n i e u r e, Stellungnahme zu den gegenwärtigen Fragen des Unterrichts und der Schulorganisation. Vgl. HZ. 38, 5, 384; ZlS. 18, 7, 232. — 28.

V o l k, K. G., Die Elemente der neueren Geometrie unter besonderer Berücksichtigung des geometrischen Bewegungsprinzips. Leipzig, B. G. Teubner. — 69.

W a l t h e r, F., Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Unter- und Mittelstufe. Mit Anhang (für Realanstalten) I: Ebene Trigonometrie. II: Abbildung und Berechnung einfacher Körper. Berlin, Otto Salle. — 00.

— — Die Neugestaltung des geometrischen Unterrichts = UMN. XIII, 1, 11. — 39.

W e b e r, W., Ergänzende Bemerkung zu einem Satze der Raumgeometrie = HZ. 38, 5, 337. — 48.

— — u n d W e l l s t e i n, J., Enzyklopädie der Elementar-Mathematik. 3. Bd.: Angewandte Elementar-Mathematik. Leipzig, B. G. Teubner. — 50.

— — — — Enzyklopädie der Elementar-Mathematik. 2. Bd. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 50.

W e i n m e i s t e r, Ph., Unendlichkeitsrechnung in der Schule = HZ. 38, 1 u. 2, 1. — 18.

W e i s t, Die Inhaltsbestimmung der Pyramide = ZLpL. III, 3, 77. — 48.

— Zwei Modelle zur räumlichen Veranschaulichung für die Hand der Schüler = ZLpL. III, 6, 174. — 47.

W e n d l e r, A., Über den Eulerschen Polyedersatz = BbG. 43, I u. II, 70. — 48.

W e r n i c k e, E., Mathematische Aufgaben aus dem Nachlaß des Prof. H. von Schaewen = Pg. No. 40 G. Marienwerder. — 54.

W i e n e c k e, E., Die Grundlehren der Planimetrie in genetischer Darstellung. Berlin, Röthig & Co. — 63.

W i e n e r, H., Abhandlungen zur Sammlung mathematischer Modelle. 1. Bd. 1. Heft. Leipzig, B. G. Teubner. — 70.

W i l t z, H., Mathematische Unterrichtsbriefe. Straßburg (Elsaß), Wolstein & Teilhaber G. m. b. H. — 59.

W i n t e r, W., Stereometrie. Lehrbuch und Aufgabensammlung. 4. Aufl. München 1906, Theodor Ackermann. — 68.

Wirth, H., Beiträge zur Theorie der Abbildungen durch reziproke radii vectories = Pg. No. 194 Rp. Wolgast. — 46.

Wirz, J., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. Gebweiler 1906, J. Boltzesche Buchhandlung. — 55.

— — Auflösungen zu den Aufgaben des Rechenbuchs. Gebweiler, J. Boltzesche Buchhandlung. — 56.

Zdelar, M., Zur Berechnung der Dreiecksfläche in der analytischen Geometrie = HZ. 38, 1 u. 2, 64. — 49.

— — Bestimmung der Permutationsform von gegebener Rangzahl Q für den Fall: Rest r = 0. = HZ. 38, 5, 321. — 35.

Zehme, Eigenschaften des Krümmungsschwerpunktes ebener Kurven = Pg. No. 897 Arnstadt G.

Zwerger, M., Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Nach dem gleichnamigen Teile des Heinrich Müllerschen Unterrichtswerkes. Zwei Teile. Leipzig, B. G. Teubner. — 56.

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen.

Barchanek, Kb., Lehr- und Übungsbuch der Darstellenden Geometrie für Oberrealschulen. Zweite, im Sinne des Normallehrplans gekürzte Auflage. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. — 76.

Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, Verhandlungen. 76. Bd. (Westfalen). Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 72.

Hartwig, Th., Leitfaden der konstruierenden Stereometrie. Wien 1906, Carl Fromme. — 76.

Hopfner, F., Direkte Achsenbestimmung des Schnittes einer Ebene mit Kegel- und Zylinderflächen auf elementarem Wege = HZ. 38, 3, 172. — 75.

Kirchberger, R., Die darstellende Geometrie an unseren Realschulen seit deren Bestande = ZR. XXXI, XII, 705. — 73.

Rodenberg, C., Behandlung der Kegelschnitte in der darstellenden Geometrie auf der Mittelschule = HZ. 38, 3, 185. — 74.

Ruska, J., Zur Organisation der Oberrealschulen = ZlS. 18, 9, 297. — 71.

Schiffner, F., Leitfaden für den Unterricht in der Darstellenden Geometrie an österreichischen Oberrealschulen und verwandten Lehranstalten. Zweite durchgesehene, textlich unveränderte Aufl. Wien 1906, Franz Deuticke. — 00.

— — Planimetrie. 1. Teil. Wien, Franz Deuticke. — 76.

Schill, R., Maturitätsaufgaben aus der Darstellenden Geometrie nebst vollständigen Lösungen. II. Teil: Darstellung von Körpern mit Parallel- und Zentralstrahlenflächen sowie regelmäßiger Körper samt ihren Schattenkonstruktionen. III. Teil: Darstellung von Durchdringungen, Rotationskörpern. Schattenkonstruktionen sowie von dem Wichtigsten aus der Linearperspektive. Wien 1907/8, Franz Deuticke. — 75.

Wanka, J., Schattenversuche = ZR. XXXII, II, 77. — 74.

Weber, H., und Wellstein, J., Enzyklopädie der Elementar-Mathematik. III. Bd.: Angewandte Elementar-Mathematik. Leipzig, B. G. Teubner. — 75.

Weist, Zwei Modelle zur räumlichen Veranschaulichung für die Hand der Schüler = ZLpL. III, 6, 174. — 77.

Zdelar, M., Über die Bestimmung des Schnittpunktes zweier sich unter sehr kleinem Winkel schneidenden Geraden = UMN. XIII, 1, 19. — 75.

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Naturwissenschaft als Ganzes. II. Biologie). — **K. Weise** (III. Physik). — **K. A. Henniger** (IV. Chemie und Mineralogie).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, her. v. Schotten; LDS. = Die Lehrmittel der Deutschen Schule; LS. = Lehrmittel-Sammler, her. v. Peter; MnU. = Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen, her. v. Landsberg und Schmid; NS. = Natur und Schule, her. v. Landsberg, Schmeil und Schmid; PB. = Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen, her. v. Kraus; PZ. = Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht, her. v. Poske; UMN. = Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften, her. v. Pietzker; ZL. = Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, her. v. Frisch.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

A. Lehrverfahren.

Einer der tätigsten Mitarbeiter an der gegenwärtig im lebhaftesten Flusse befindlichen Aus- und Umgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist Schmid. Er hat als Mitglied der von der Deutschen Naturforscherversammlung eingesetzten Unterrichtskommission, die seit der Breslauer Versammlung tagte und auf der Stuttgarter ihr Werk abschloß, nicht allein alle einschlägigen Veröffentlichungen, sondern auch umfangreiches Aktenmaterial eingesehen. Dazu hat er als Redakteur der NS. und der diese Zeitschrift fortsetzenden MnU. die beste Gelegenheit gehabt, die Wünsche, die auf allen Lehrgebieten für unseren Unterricht gehegt werden, genau kennen zu lernen. Sein Buch über *Den naturwissenschaftlichen Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften* entspringt somit reifer Erfahrung und wird daher ohne Frage vortrefflich geeignet sein, zu zeigen, „was unsere Fächer leisten können und sollen“, wie sich ihre Zukunft etwa gestalten wird, und wie namentlich die Männer, die sich dem Lehrberuf in den Naturwissenschaften zu widmen Neigung haben, sich auf diesen vorzubereiten und an unserer Arbeit mitzuwirken haben werden. Schmid legt zunächst den Bildungswert der Naturwissenschaften in sachlicher (auch ethischer, künstlerischer, sozialer) und in formaler Hinsicht dar. Das Hauptstück von der Biologie im allgemeinen führt in sehr ansprechender Weise die, man kann fast sagen, Moden, die im Laufe der Jahrzehnte einander verdrängt haben, auf ihren

wirklichen Wert zurück, die rein morphologisch-systematische, die anatomisch-histologische, dann die vorwiegend „biologische", besser ökologische oder bionomische Behandlungsweise der Lebewesen. Hier werden sehr anschaulich die Fäden, die nacheinander in das Gewebe der Methodik geflochten wurden, geschichtlich aufgesucht und nach ihrer heutigen Bedeutung abgeschätzt. Namentlich wird auch der Zweckbegriff gebührend beleuchtet, dessen Anwendung der Berechtigung nicht entbehrt. In der Anthropologie müssen sich beim Unterrichte der Volks- und Mittelschulen (sog. höheren Schulen) Anatomie und Histologie, Physiologie und Hygiene stetig durchdringen. Die Rassenkunde und die Prähistorie dürfen nicht vernachlässigt werden. Sie knüpfen an die Erdkunde und an die Geschichte an, die Nervenphysiologie führt zur Psychologie. Auf der Oberstufe mag hier auch Sexualpädagogik getrieben werden. Für die Tier- und Pflanzenkunde werden vom Verf. die einzelnen Unterrichtsstufen und die für sie sowie die einzelnen Klassen geeigneten Lehrstoffe erörtert. Mit besonderer Rücksicht werden auch die Lehrmittel und vor allem die lebenden Anschauungsstoffe dargestellt. Hier finden sich auch Anweisungen für einen biologischen Unterricht in den Oberklassen unserer höheren Schulen, der ja nun allmählich wieder aufgenommen werden wird. Es folgen Betrachtungen über die Methodik und die Stoffauswahl in der Chemie. Vielleicht auf keinem anderen Gebiete ist die Gefahr, der Schule Spezial-, besonders technologisches Wissen in zu umfangreicher Weise zuzuführen, so groß wie hier. Die Mineralien müssen vor allem in ihrem Entstehen und Vergehen vorgeführt werden. Für die Kristallographie darf Bererst. auf die sehr geschickte Art hinweisen, in der sie Anders (im Jahresber. d. Lessing-Gymnasiums zu Berlin 1891), indem er von den Symmetrieverhältnissen ausgeht, darstellt. Natürlich sind die Beziehungen der Mineralogie zur Chemie besonders eng. Sehr wesentlich ist die Frage. wo die Geologie, die in unserem Mittelschulunterricht zu den am stärksten vernachlässigten Fächern gehört, unterzubringen ist. Man wünscht vielfach, sie der Erdkunde anzugliedern. Aber wie es nötig erscheint, die Mineralogie nicht nur als Anhängsel der Chemie zu behandeln, so bedarf die Geologie erst recht eines eigenen Kurses. Schmid gibt nun zahlreiche, für die einzelnen Stufen der Volks- und Mittelschulen wohl abgewogene Ratschläge, wie die Methodik der Mineralogie, der Petrographie und der geologischen Zweige angebahnt und ausgestaltet werden kann. Insbesondere zeigt er, in welcher Fülle hier das Anschauungsmaterial vorliegt und wie es verwertet werden muß. Die Physik ist weiter als Naturwissenschaft zu behandeln. Sehr lohnend ist es, in den anderen naturwissenschaftlichen Lehrfächern auf die physikalische Darstellung geeigneter Tatsachen einzugehen. Bedeutungsvoll ist die Physik auch namentlich deswegen, weil sie für die Art, in der bei den Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen werden kann, vorbildlich ist. Für die Astronomie ist mehr, als es bisher geschehen, die Beobachtung zu betonen. Alle Natur-

wissenschaften empfangen reiche Nahrung bei geeignet veranstalteten Lehrausflügen. Verf. diskutiert hier u. a. auch die nicht unerheblichen Schwierigkeiten, die sich den Ausführungen dieses überaus wichtigen Lehrmittels entgegenstellen. Bererst. kann versichern, daß sich selbst in Berlin, wo die großstädtischen Verhältnisse ganz besondere Hindernisse mit sich bringen, doch in recht erfreulicher Weise Ausflüge zustande bringen und nutzbar machen lassen. Von wichtigen Hilfsmitteln im Klassenunterricht bespricht Verf. das Zeichnen und die Schülerübungen. Diese werden am besten in den sonstigen Unterricht eingeschoben und mit ihm organisch verknüpft. Sodann geht Schmid auf die Beziehungen der philosophischen Propädeutik zu unseren Wissenschaften ein. Schließlich wird die Frage nach der Ausbildung des Lehrers in den Naturwissenschaften erörtert, die um so brennender ist, als es vorläufig noch in steigendem Maße an Männern fehlt, die den mannigfachen neuen Anforderungen und Neueinrichtungen entgegenzukommen gewillt oder auch imstande sind. Freilich muß stark betont werden, daß es selbst beim besten Wissen und Willen in unseren älteren Schulen häufig aus technischen Gründen unmöglich ist, den heutigen Anforderungen entsprechend zu unterrichten. Wir kennen manchen Kollegen, der gern Schülerübungen veranstaltete, einen Schulgarten benutzte, moderne Demonstrationsmittel verwendete usw., wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wäre. — In einem Anhang vergleicht Verf. die naturwissenschaftlichen Lehrpläne der größeren deutschen Staaten. — Des weiteren ergeben sich *Zeitgemäße Aufgaben und Ziele der höheren Schulen* nach Schmid aus den Anforderungen, die die Umgestaltung unseres Kulturlebens an uns stellt, und aus dem Fortschritt des Gedankens der Individualisierung. Auf jenem Gebiete sind es namentlich die Naturwissenschaften, insbesondere auch die biologischen, die in den höheren Schulen mehr Geltung zu erreichen wünschen müssen. Hier ergibt sich die Forderung einer freieren Gestaltung des Unterrichts.

Gleichfalls durch seine für unseren Unterricht wirkenden Veröffentlichungen bekannt ist Dannemann, der, veranlaßt durch den Auftrag einer Berichterstattung auf der Rheinischen Direktorenkonferenz (s. u. S. 18), ein eingehendes Werk über *Den naturwissenschaftlichen Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage* veröffentlicht. Dannemann macht hier Vorschläge für den Betrieb der gesamten Naturwissenschaften, die namentlich auch auf eine Verbindung des Lehrstoffes mit den Übungen hinzielen. Er ist der Ansicht, daß die Naturwissenschaften neben Muttersprache und ihrer Literatur die wichtigste Grundlage unserer Bildung abgeben werden. Damit sie das werden können, dazu ist zweierlei nötig. Einmal müssen dem Klassenunterricht überall Übungen angegliedert werden. Zweitens muß der Schüler lernen, die Wissenschaft als etwas Gewordenes und noch stets Werdendes aufzufassen. Man soll also praktisch, heuristisch und genetisch verfahren. Verf. behandelt nun im ersten Abschnitt seines Buches die Entwickelung und die Grundzüge des praktisch-heuristischen

Verfahrens. Er hebt die Vorteile dieses gegenüber anderen, z. B. dem dozierenden und katechetischen, hervor und zeigt sie an einem geeigneten Beispiele (der ersten Chemiestunde) auf. Weiter geht er auf die bereits sehr ausgedehnte Literatur der Schülerübungen in Chemie und Physik ein, namentlich auch auf ihren Betrieb in außerdeutschen Ländern (Frankreich, Österreich, Vereinigte Staaten, England). Sodann gibt Dannemann Anweisungen, wie nun dieser von ihm skizzierte Unterricht in den einzelnen Fächern stattfinden kann. Diese betreffen zahlreiche Einzelheiten, die der Beachtung sehr wert sind, hier aber natürlich nicht aufgeführt werden können. Sie sind unter die Überschriften Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Astronomie und Biologie gebracht und gehören also auch Fächern an, in denen Schülerübungen noch kaum begonnen (Astronomie, Biologie) oder noch gar nicht in Angriff genommen worden sind (Geologie). Da auch die einschlägige Literatur durchaus herangezogen ist, erscheinen diese Abschnitte als ein reiches Repertorium für Übungsanweisungen aus dem genannten Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Verf. zeigt weiter, welche Räume für den praktischen Betrieb erforderlich, und wie sie auszustatten sind. Dem Leser unserer Jahresberichte wird der große Abstand bekannt sein, in dem selbst neueste Schulbauten vielfach hinter den bescheidensten Wünschen in dieser Hinsicht zurückbleiben. Ferner wünscht Verf., daß sich die Lehrbücher dem von ihm geforderten Unterricht anpassen; aus seiner eigenen Feder wird binnen kurzem eine Naturlehre erscheinen. Die Lehrer müssen weiter für diesen Unterricht vorgebildet werden. Daß überhaupt die fachmännische Bildung nicht immer vorhanden ist, ist leider bekannt genug. Am schlimmsten steht es in der Biologie. Von 125 Lehrern dieses Faches an den Gymnasien der Rheinlande hatten nur 42 die Lehrbefähigung, von 164 Lehrern der Realanstalten nur 74. Aber für alle Fächer ist die Ausbildung auf der Hochschule schon mit Rücksicht auf die Notwendigkeit, später praktische Übungen leiten zu müssen, vorzunehmen. Sodann hebt Verf. die Bedeutung des geschichtlichen Elementes in unserem Unterricht hervor. Wir dürfen hier auf Jb. XVIII, 24 verweisen. Weiter behandelt Dannemann die Frage, wie sich der naturwissenschaftliche Unterricht am Gymnasium gestalten soll; eine Stunde Latein könnte ihm wohl geopfert werden. Leichter wird sich an den Realanstalten Zeit finden. Verf. macht hier eingehende Vorschriften. Auch das Verhältnis des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Mathematik wird erörtert, und die Beziehungen zu ästhetischen und ethischen Lehrfächern werden ebenfalls gestreift. Ein Anhang gibt die Lehrpläne von 1901 sowie die Wünsche der Unterrichtskommission und einiger anderer Versammlungen. — Dannemanns Buch wird ohne Frage für jeden Lehrer unserer Fächer reiches Material und vielfache Anregungen enthalten. Es leistet aber außerdem den großen Dienst, alle Naturwissenschaften als Lehrfächer aufs neue unter gemeinsame Gesichtspunkte gebracht und von seinem Standpunkt aus behandelt

zu haben. — Auch Kleinpeter tritt in seinem Aufsatz über *Anschauungsunterricht und praktischen Unterricht* durchaus dafür ein, daß Anschauungen nicht durch bloßes Anschauen, sondern nur durch eigenes Schaffen seitens der Schüler gewonnen werden. Ihr Trieb, sich zu betätigen, sollte mehr als bisher ausgenutzt werden. Alle Vorteile, die sich aus dem praktischen Betrieb der Naturwissenschaften ergeben, werden vom Verf. in helles Licht gestellt, und an zahlreichen Beispielen wird die Möglichkeit dieses Verfahrens aufgezeigt. Auf schon angestellte Versuche in dieser Hinsicht weist Verf. näher hin.

Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen, die Kerschensteiner aufstellt, betonen vor allem, daß nicht eine Schule alles bieten kann. Man wird neben dem alten humanistischen vielleicht ein neusprachliches, sicher ein mathematisch-naturwissenschaftliches und ein technisches Gymnasium errichten müssen. Für jede Schule natürliche Einheit der Bildung! Gymnasien, Realanstalten, technische Schulen. Die durch die Organisation jeder Schule vorgeschriebene Bildungsarbeit muß ferner den besonderen Begabungen der Schüler gerecht werden. Die übrigen Hauptinteressen der Menschheit müssen berücksichtigt und sinngemäß mit dem Hauptstoff der Schule verknüpft werden. Weiter fordert Verf. eine gewisse Beschränkung der Unterrichtsstunden und Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen und schließlich staatsbürgerliche Erziehung.

Peters betont, daß, wenn Paulsen in der Frage *Gymnasium und Realschule* auf die Umwandlung von gymnasialen in reale Anstalten und auf die Neubegründungen von Realschulen hingewiesen habe, dieses sehr ferne Aussichten auf das Vordringen neusprachlich-naturwissenschaftlichen Unterrichts eröffnet. Es ist keine Frage, daß „Tausende und aber Tausende von Männern, die auf dem Gymnasium ausgebildet sind, es nachher, wenn sie im Leben stehen, bitter beklagen, für das Verständnis ihrer Mitwelt in Menschen und in Natur, in Literatur und Technik so unzulänglich vorbereitet worden zu sein, wie es bei dem heutigen Gymnasialbetrieb der Fall ist."

Ruska knüpft für die Lösung der Frage *Gymnasium und Naturwissenschaft* an die Denkschrift des Vereins deutscher Ingenieure an, die einmal die Umwandlung von Gymnasien in Realanstalten und sodann die Errichtung von Reformschulen mit sechsklassigem lateinlosem Unterbau fordert. Beides ist bedenklich. Verf. schlägt vor, Zugeständnisse in der Weise zu machen, wie er es vorgeschlagen hat (Jb. XX, 47; XXI, 9, 10), oder die Primen zu gabeln.

Dörmer hebt die Unterschiede hervor, die *Der naturwissenschaftliche Unterricht heute und der vor 30 Jahren* zeigt. Vor allem gibt er Kunde, wie dem Bildungswert unseres Unterrichts entsprechend praktische Übungen, auch in der Biologie, an der Schule, der er angehört, getrieben werden. Leider sind „derartig fortgeschrittene Schulen zurzeit aber noch große Seltenheiten".

Glauner setzt *Die Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung* an der Hand zahlreicher geschichtlicher Tatsachen und Beispiele sehr anschaulich auseinander.

B. Lehrmittel.

Die *Pädagogischen Neuigkeiten* sind ein neues Unternehmen, das in jeder der vier Nummern, die jährlich erscheinen, einen selbständigen Aufsatz oder einige davon und sodann, sachlich geordnet, Verzeichnisse von Neuerscheinungen des pädagogischen **Bücher**marktes und namentlich der **Anschauungsmittel**industrie bringt.

Über die Einrichtung von **Lehrräumen** für naturwissenschaftliche Zwecke entnehmen wir den Berichten über neue **Schulbauten** folgendes. Die allgemeine Beschreibung des Schulhauses *Des neu erbauten Realgymnasiums* zu Goldap gibt Graz, die technische Ausführung schildert Schomann. Rusch berichtet über die der Physik und der Chemie gewidmeten vier Zimmer. Für die Naturwissenschaften ein Sammlungszimmer. Harnecker berichtet in seinem Aufsatze *Unser Anstaltsgebäude 1852 bis 1907* vom Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. O., daß infolge wachsender Frequenz Raummangel eintrat und sich 1899 „ein Teil der naturwissenschaftlichen Sammlungen . . . in schwer zugängliche Räume flüchten" mußte. Jetzt ist in den Kellern Raum geschaffen worden und „so haben denn seit 1905 die naturwissenschaftlichen und kulturgeschichtlichen Sammlungen einen bei künstlichem Licht freilich nicht sehr bequem zugänglichen und übersichtlichen, aber doch wenigstens ausreichenden Platz". Das von Reimers erbaute Realprogymnasium in Swinemünde hat laut *Beschreibung des Neubaues* ein Naturalienzimmer und für Physik und Chemie je einen Unterrichts- und einen Arbeitsraum. *Der Neubau der Oberrealschule* zu Kattowitz enthält einen Raum für naturkundliche Sammlungen, ein photographisches Zimmer, je einen Lehrsaal und ein Vorbereitungszimmer für Physik und Chemie sowie ein chemisches Laboratorium, eine Sternwarte und noch zwei verfügbare Sammlungsräume. Im Realgymnasium zu Eilenburg finden sich nach Redlich, *Das neue Schulgebäude*, eine Klasse für naturkundlichen Unterricht nebst Naturalienkabinett und für Physik und Chemie je drei Räume, Hörsaal, Arbeitszimmer und Sammlungsraum bzw. Laboratorium. *Das* von Köhler und Kranz erbaute *neue Schulgebäude* der Oberrealschule in Wilhelmshaven besitzt für Physik, Chemie und Naturwissenschaft je ein Auditorium, für jene beiden zwei Vorbereitungs- bzw. Sammlungs- oder Arbeitsräume und für diese einen weiteren Raum für die Sammlungen. Raesfeldts *Beschreibung des Neubaues* des Progymnasiums zu Nienburg a. W. zeigt, daß dieses einen Saal für Sammlungen und eine Physikklasse mit zwei Nebenräumen hat. Hercher gibt die *Baubeschreibung* des neuen Schillergymnasiums in Münster i. Westf. Die Pläne zeigen die Physikklasse mit Vorbereitungszimmer und zwei Sammlungsräume. Bartelts *Beschreibung des Anstalts-*

gebäudes des Realprogymnasiums zu Wanne-Eickel führt für die Physik drei Zimmer, drei Sammlungsräume und weitere der Chemie vorbehaltene Räume auf. Boltes *Beschreibung des neuen Schulgebäudes* des Schiller-Gymnasiums zu Cöln-Ehrenfeld zählt für Physik und Chemie je drei Räume und einen im Dachgeschoß gelegenen Sammlungsraum für Naturkunde auf. Die Schule erhielt ferner einen 243 qm großen Schulgarten. Nach Radkes *Beschreibung des neuen Schulgebäudes* des Hohenzollerngymnasiums in Düsseldorf befinden sich im Zwischengeschoß „der Raum für naturwissenschaftliche Sammlungen und zwei Aborte für Lehrer". Für die Physik ist eine Klasse mit Vorbereitungsraum, für die Chemie eine Klasse eingerichtet. Außerdem werden noch ein Sammlungsraum und zwei „Lehrmittelzimmer" genannt. Derselbe erbaute *Das neue Realschulgebäude an der Scharnhorststraße zu Düsseldorf.* Es enthält „Vortragssäle, Sammlungsräume und Vorbereitungszimmer für Naturwissenschaft, Physik und Chemie." *Der Neubau der Realschule* zu Duisburg enthält folgende Lehrräume für Naturwissenschaften: Die Physik erhielt nach Schulte vier, die Chemie nach Haas sechs; beide beschreiben ihre Einrichtungen.. Den Projektionsraum schildert Kesper. Die naturwissenschaftliche Sammlung hat nach Heß ein Zimmer inne. *Das neue*, von Schmidt erbaute *Realprogymnasium in Velbert* enthält eine Klasse für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit anstoßendem Sammlungsraum, einen Lehrsaal für Physik nebst Vorbereitungs- und Sammlungsräumen und einen für Chemie mit Laboratorium. Über *Das neue Schulgebäude* des Progymnasiums zu Betzdorf-Kirchen berichtet Stenger, daß es einen Lehrsaal, ein Vorbereitungs- und ein Sammlungszimmer für Physik und Chemie, einen Raum für die naturwissenschaftliche Sammlung, ein Schülerlaboratorium und eine Dunkelkammer hat.

Raspes *Beschreibung des neuen Schulhauses* des Realgymnasiums und der Realschule zu Güstrow zeigt im Keller eine Dunkelkammer für Röntgenstrahlen-Untersuchungen und eine chemische Küche. Aus dieser führt eine Wendeltreppe in das Erdgeschoß, wo chemisches Auditorium und Laboratorium sowie das naturwissenschaftliche Sammlungszimmer liegen, und in das 1. Obergeschoß mit physikalischem Auditorium und Sammlungsraum.

Die *Beschreibung des Neubaus* des Johanneums zu Lübeck von Meyer spricht außer von den physikalisch-chemischen Lehrräumen nur kurz von drei Zimmern für Lehrmittel. Jene schildert Brüsch eingehend: *Beschreibung der Lehrzimmer usw.* Es sind je ein Lehr-, ein Vorbereitungs- und ein Sammlungsraum bzw. Laboratorium. Die sechs Zimmer, deren eines auch eine Dunkelkammer enthält, liegen in einer Flucht.

Nach Weber und Beermanns *Beschreibung des neuen Schulgebäudes* des Neuen Gymnasiums in Bremen besitzt dieses einen naturwissenschaftlichen Lehrsaal nebst Sammlungs- und Arbeitszimmer, dazu für die Physik einen Saal, das zugehörige Vorbereitungs- und Arbeitszimmer nebst Apparat- und Sammlungsraum, sowie eine Dunkelkammer und den Raum für op-

tische Vorführungen. Alle diese Zimmer werden weiter geschildert. Dieselben geben eine *Beschreibung des neuen Realgymnasiums in Bremen und seiner inneren Einrichtung.* Ein Schulgarten ist vorhanden; ihm ist ein Arbeits- und Geräteraum im Keller beigeordnet. Im Erdgeschoß liegen drei Räume für den naturwissenschaftlichen Unterricht, im 1. Obergeschoß fünf für die Chemie, im 3. sieben für die Physik. Für die Biologie steht ein Projektionsapparat zur Demonstration von Diagrammen, mikroskopischen Präparaten und lebenden Objekten zur Verfügung, weiter sind Aquarien, Bilderleisten, Präparations- und Mikroskopiertische vorhanden. Im Schulgarten arbeiten die Schüler selbst, außerdem sind namentlich kleine Lebensgemeinschaften eingerichtet: Düne, Wiese, Moor, Teich.

Das neue Gebäude des Realprogymnasiums mit Realschule zu Riesa besitzt nach Göhl ein physikalisch-chemisches Unterrichtszimmer nebst je einem Arbeits- und Sammlungsraum für Physik und Chemie und einen Sammlungs- und einen Unterrichtsraum für die Naturkunde.

Die von Gelius entworfenen *Neubauten der Oberrealschule in Mainz* zeigen eine besondere Berücksichtigung der Naturwissenschaften. Im Erdgeschoß befindet sich der „Lehrsaal für Naturwissenschaften mit Sammlungszimmer für Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie" und „die Abteilung für den chemischen Unterricht, bestehend aus Hörsaal, Vorbereitungs- und Sammlungszimmer sowie Schülerlaboratorium, dieses mit besonderem Raum für Schwefelwasserstoff-Arbeiten". Dazu kommen Säureraum, chemische Werkstätte und Dunkelkammer sowie Arbeitsraum für die Biologie und Mineralogie. Im 1. Obergeschoß liegen „die Räume für den physikalischen Unterricht, bestehend aus Sammlungszimmer, Vorbereitungszimmer, Hörsaal und Schülerarbeitsraum mit Balkon". Auf dem Turm eine Sternwarte. Außer dieser stehen also 15 Räume (4 + 7 + 4) den Naturwissenschaften zur Verfügung. Alle Räume sind sehr gut ausgestattet. Der Lehrsaal für die Naturwissenschaften hat Experimentiertisch und Projektionsapparat.

Wellbrocks *Beschreibung des Neubaues* des Pro- und Realprogymnasiums in Durlach lag uns nicht vor.

C. Hilfsmittel.

An dieser Stelle dürfen wir nicht unterlassen, auf eine neue Zeitschrift wenigstens aufmerksam zu machen, die in Frankreich für die Pflege des naturwissenschaftlichen Unterrichts entstanden ist, *La Revue de l'Enseignement des Sciences.* Sie erscheint jährlich in 10 Heften; der erste Jahrgang ist 400 Seiten stark. Aus dem Gebiet der Biologie bringt er folgende Aufsätze. Joxe bespricht fehlerhafte Ausdrücke, wie „kaltes und warmes" Blut, „Reinigung" des Blutes in der Lunge usw. Brucker und Kruydt behandeln Kardio- und Myographie, Gallaud photographische Aufnahmen. Brucker stellt den Bewegungsapparat der Tiere dar. Joxe geht auf die Botanik in der V ein. Caullery schildert die bekannte

Station zu Wimereux und ihren Unterricht. Außerdem finden sich vielfach Mitteilungen über Prüfungsaufgaben für verschiedene Schulen und Studiengrade.

Die *Natur und Schule* hat ihr Erscheinen eingestellt, doch trat an ihre Stelle eine neue in denselben Bahnen wandelnde Zeitschrift: *Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen.*

Sodann sei hier darauf hingewiesen, daß eine sehr wertvolle Ergänzung der vorliegenden Jahresberichte durch entsprechende für die Volksschulen neuerdings von Clausnitzer unter dem Titel *Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen* herausgegeben wird. Der Leser unserer Berichte wird gesehen haben, wie eng sich die Bestrebungen beider Schulgattungen gerade auf dem Gebiete der Naturwissenschaften berühren. Es ist daher nicht angängig, von den Fortschritten, die die Volksschulen machen, gänzlich abzusehen. Clausnitzers Bericht erleichtert nun aber diese Arbeit vortrefflich. Über die Naturwissenschaften berichten Möbuss (Biologie) und Schaum (Physik und Chemie).

Für die Kenntnisnahme einzelner Gebiete, in denen der Lehrer der Naturwissenschaften nicht Kenner ist, scheinen die meist von anerkannten Fachleuten verfaßten populären Schriften, wie sie in sog. Sammlungen erscheinen, mehr und mehr von Bedeutung zu werden. Den älteren Unternehmungen der *Internationalen wissenschaftlichen Bibliothek* (Brockhaus) und *Des Wissens der Gegenwart* (Freytag und Tempsky) folgten die *Sammlung Göschen* und *Aus Natur und Geisteswelt* (Teubner). Ihnen reihen sich seit einigen Jahren oder ganz kürzlich an die *Bibliothek der Volksbildung* (Moritz), *Die Wissenschaft* (Vieweg), *Illustrierte Volksbücher* (Hilger), *Die Natur* (Zickfeldt) und *Wissenschaft und Bildung* (Quelle und Meyer). Eine neue „Sammlung volkstümlicher Vorträge", und zwar „zum Verständnis der nationalen Bedeutung von Meer und Seewesen" veröffentlicht auch das Museum für Meereskunde zu Berlin, das ja schon seit einigen Jahren allwinterlich zahlreiche interessante Demonstrationsvorträge veranstaltet, unter der Aufschrift *Meereskunde.* Wir werden nach wie vor nicht unterlassen, auf für uns geeignete Teile dieser Unternehmungen aufmerksam zu machen.

Von Krämers großem, an sehr bedeutendem Inhalte überreichem Sammelwerk *Der Mensch und die Erde* (Jb. XXI, 5) erschien der 2. Band, der die Abteilung *Der Mensch und die Tiere* beendet. Müller behandelte die Tiere als Förderer der Kultur und des Verkehrswesens, Schönbeck ihre Verwendung zu Sportzwecken, von der Planitz die Tiere im Dienste der Kriegsführung, Verworn die Zelle als Grundlage des Lebens, Michaelis die Urtiere als Krankheitserreger, Zuntz die Tiere im Dienste der Wissenschaft und der Heilkunde, Maaß tierische Gifte und Arzneistoffe, Behring Tierversuche im Dienste der Seuchenbekämpfung, Eckstein die Gewinnung und die Verwertung der Tierprodukte als Nahrungsmittel und zu gewerblichen Zwecken.

II. Biologie.

1. Der gesamte biologische Unterricht.

A. Lehrverfahren.

In lebhafter Weise behandelt Burckhardt das Verhältnis von *Biologie und Humanismus.* Seine erste Rede untersucht „die Biologie der Griechen“, deren Auffassungen auch für den heutigen Stand der Wissenschaft noch von Wert sind. Sodann wird die Bedeutung der „Biologiegeschichte“ für die Biologie klargelegt. Drittens glaubt der Verf. vielfache methodische Bestrebungen „in Wissenschaft und Unterricht der Biologie“ auf „Moden“ zurückführen zu müssen. Man vgl. im übrigen Jb. XXI, 16.

Die **Lehrpläne** deutscher Schulen sind auch im vergangenen Jahre im Anschluß an die *Vorschläge der Naturforscherversammlung* reichlich aufs neue erörtert worden. Paulsen beantwortet die Frage *In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen?* Er erkennt den Standpunkt der Unterrichtskommission an, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht an unseren höheren Schulen nicht die Geltung habe, die ihm bei der Bedeutung dieser Wissenschaften zukommt. Er schlägt vor, die humanistischen Gymnasien zu vermindern oder doch zunächst realistische Parallelkurse einzurichten. Wenn die Kommission den Lehrplan der Gymnasien angreift und ihn „realisieren“ will, so ist das ein falscher Weg. Ihr Bildungsideal scheint das Vexierbild der Universalbildung zu sein. Verf. befürwortet ferner die Benutzung der von der Schulverwaltung angebotenen Bewegungsfreiheit. „In jeder Schule, die auf Bildung des persönlichen Wesens, und nicht auf bloß technische Fertigkeit ausgeht, wird der ‚humanistische‘ Unterricht den Grundton angeben.“ Diese Ausführungen berichtigt als Mitglied der Unterrichtskommission Poske, *Zur Weiterführung der Schulreform von 1901*, in mehreren Stücken. Für eine Reformschule mit lateinlosem Unterbau ist die Unterrichtskommission nicht eingetreten. Das „Vexierbild der Universalbildung“ ferner wird gerade durch die Gleichwertigkeit unserer drei Schulgattungen unmöglich gemacht. Drittens ist niemals der Versuch gemacht worden, die Naturwissenschaft für die Bildung in die erste Stelle einrücken lassen zu wollen. Die Kommission wünscht eben ein Bildungsideal, das Kultur und Natur gleichmäßig betont, erreicht zu sehen. Somit muß der Bildungswert der Naturwissenschaften auch auf den Oberklassen zur Geltung kommen. Man kann sie nicht aus Büchern lernen, sondern nur durch regelrechten Unterricht. Doch entspricht ein fakultativer biologischer Unterricht nicht dem Bildungsideal der Kommission. Ein Weg ergibt sich durch den Fortfall des lateinischen Skriptums bei der Reifeprüfung. Dem entgegnet Paulsen, *Nochmals: Die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der deutschen Naturforscher und Ärzte*, daß er ja nur die Freiheit, die für den realistischen Unterricht gefordert wird, auch dem klassi-

schen erhalten wissen will. Poske aber, *Noch ein Wort über die Reformvorschläge usw.*, nimmt aufs neue die Kommission in Schutz und geht zum Schluß auf die in Aussicht stehende Einführung der Biologie in die Oberklassen seitens der preußischen Verwaltung ein. Diese Einführung dürfte aber keinesfalls auf Kosten der Mathematik oder Physik geschehen, sondern nur auf dem von ihm vorgeschlagenen Wege.

Eingehend beschäftigt sich ferner Fricke, gleichfalls Mitglied der Unterrichtskommission, mit *Dem biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen und der Kritik des Meraner Berichts.* Vor allem werden Hübler und Tiebe (Jb. XXI, 7) abgefertigt. Jener wird treffend darauf hingewiesen, daß er die „Naturgeschichte" noch immer im Sinne der Lehrpläne d. J. 1882 zu einer bloßen „Naturbeschreibung" herabgedrückt wissen will und keineswegs den Wert der Biologie für die Oberstufe eingesehen hat. Beide fürchten für das Latein am Realgymnasium. Aber ihnen und anderen Stimmen gegenüber muß betont werden: „Das modern-humanistische Ideal der Erziehung kann nicht mehr wie das von ehedem ein rein linguistisches sein; unsere Zeit verlangt gebieterisch gründlichste Vertiefung in mathematische und naturwissenschaftliche Erkenntnis". Des weiteren wendet sich Verf. gegen Burckhardt (s. o. S. 10), der ja aber selbst schildert, wie die Griechen das Studium der Natur durch Beobachtung und Experiment gefördert haben. Ferner werden Scheid (Jb. XXI, 10) und Ruska (Jb. XXI, 9, 10) sowie Landsberg (Jb. XXI, 6) in manchen Punkten berichtigt. Hübler, *Der biologische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen*, will den Bildungswert der biologischen Fächer nicht bestritten haben, aber nochmals vor Schmälerung anderer Wissensgebiete oder vor Mehrbelastung der Schüler warnen. Die Physik- und Chemiestunden der drei oberen Klassen lassen Zeit, auf physiologische, psychologische und ethnographische Fragen einzugehen. Frickes *Bemerkungen zu der vorstehenden „Entgegnung"* weisen mit Recht darauf hin, daß nicht der gute Wille des Physikers oder Chemikers, noch die ihnen geeignet erscheinende Gelegenheit für unser Fach genügen können, da dieses „die volle durch eingehende Studien erworbene Befähigung des Lehrers" erheischt.

Knabe bespricht *Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung.* Die Naturwissenschaften sollten auf dem Realgymnasium und auf der Oberrealschule gleichmäßig behandelt werden. Betreffs der Ausdehnung der Biologie mit je zwei Stunden auf alle Klassen schließt sich Verf. Hüblers Einspruch (Jb. XXI, 7) an. Die Meraner Vorschläge sind für die Naturwissenschaften auf keiner unserer höheren Schulen durchführbar. Möglich ist es aber, an den Realanstalten der Biologie auf der Unter- und der Mittelstufe je zwei, auf der Oberstufe je eine Stunde in jeder Klasse zu geben. Die Oberrealschule entnimmt diese Stunden der Chemie, das Realgymnasium auf der Oberstufe der Mathematik, in O III dem Lateinischen. Ein einstündiger Unterricht ist besser als keiner, auch wird

ja die Erdkunde einstündig gelehrt. Praktische Übungen sollen verbindlich sein, für die Biologie etwa in O II. — Ebenfalls gegen die Meraner *Klein-Gutzmerschen Vorschläge* wendet sich Simon. Er bespricht insbesondere die die Mathematik betreffenden. Pietzker betont dagegen, daß es *Vorschläge der Unterrichtskommission usw.* seien, nicht der genannten Männer, und daß sie eben auch nur Vorschläge sein wollen. — Uhlig kritisiert die *Berichterstattung der von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher eingesetzten Unterrichtskommission* zu Meran (Jb. XX, 59) und Stuttgart (Jb. XXI, 26), führt andere Kritiker auf und kommt zu dem Schlusse, daß die Forderungen der Naturforscher für den naturwissenschaftlichen Unterricht abgewiesen werden müssen. — Dagegen zeigt Bäthcke, *Zur Abänderung der Reformpläne*, daß sich die Klagen der Naturforscher (s. Jb. XIX, 7) beseitigen lassen, wenn man unter Aufgabe der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische die Stundenzahl für diese beiden Fächer herabsetzt.

Fries hält *Die neuen Anforderungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, wie sie die Unterrichtskommission auf der Stuttgarter Versammlung (Jb. XXI, 26) vorgelegt hat, für zu hoch gegriffen. Sie erscheinen ihm „zu universitätisch". Auch hat sich dieser Unterricht „an den Gymnasien in der Tat in erheblichem Maße wissenschaftlich vertieft". So hat jetzt die Lateinschule der Franckeschen Stiftungen besondere Räume für den chemischen und mineralogischen Unterricht. Wo ist die Biologie geblieben?

Die Tätigkeit der Unterrichtskommission fand ihren Widerhall namentlich in den preußischen *Parlamenten*. Die Befürwortung von Böttingers *Der Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts* im preußischen Abgeordnetenhause (s. auch *Zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts*) betont sehr warm die Beherzigung der Arbeiten und Wünsche der Unterrichtskommission. Unser ganzes Volk muß ihr für ihre große Arbeit dankbar sein. Es müssen die Naturwissenschaften und die Mathematik als ein den Sprachen wenigstens gleichwertiges Bildungsmittel anerkannt werden, sie müssen den Platz erhalten, der ihnen nach unseren Lebensbedürfnissen zukommt, und insbesondere muß die seit 1879 aus dem Lehrplan ausgemerzte Biologie wieder in den Unterricht aufgenommen werden. Eickhoff berichtet, daß, wie Reinke im Herrenhause, so von Böttinger in den *Parlamentarischen Verhandlungen* des Abgeordnetenhauses Preußens *über das höhere Schulwesen* für die Einführung des biologischen Unterrichts eingetreten ist. — Der Kultusminister hat denn auch (s. *Zur Förderung* usw.) in einem Erlaß die Direktoren und die Provinzial-Schulkollegien aufgefordert, Vorschläge für die Durchführung des biologischen Unterrichts zu machen.

Cramer, *Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform*, empfiehlt die Vereinigung nahe verwandter Fächer zu einem, um die Zahl der Fächer

zu reduzieren, so z. B. die von Mineralogie, Geologie, Biologie und Anthropologie. Er betont ferner die der französischen Organisation nahe kommenden Gabelungen.

Über die einzelnen *Schulgattungen* insbesondere verzeichnen wir die folgenden Äußerungen. Zoller besprach *Zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium* im Anschluß an die Hamburger Thesen die Errungenschaften des 19. Jahrhunderts im Gebiete der Naturwissenschaften, um sodann, wenn auch mit einer gewissen Beschränkung auf die Verhältnisse der Württembergischen Gymnasien, für die Einführung erweiterten biologischen Unterrichts in diese Anstalten überhaupt Vorschläge zu machen. Im einzelnen erörtert er den Umfang der einzelnen Pensen, ihre Verknüpfung mit denen der übrigen Naturwissenschaften und Anschauungsmittel. Auch auf den geologischen Kursus wird eingegangen.

Ruska befürwortet Herberichs Entwurf *Zur Organisation der Oberrealschulen* sehr warm. Neu aufgenommen werden müssen in den Kreis der Naturwissenschaften Biologie und Geologie.

Reuter macht *Reformvorschläge zur Realschulfrage.* Er betont gegenüber Treutlein, Steinbart und Maurer (Jb. XXI, 69) den Wert der klassischen Sprachen. Maurer verwahrt sich (unter gleicher Aufschrift) gegen den Vorwurf, das Feldgeschrei zu erheben: hie Galilei und Newton, hie Schiller und Goethe. In einer zukünftigen Reform gebührt aber wohl die erste Sorge der Frage naturwissenschaftlicher Bildung.

Lentz kritisiert in seinem Aufsatz über *Die Reformschulen im Abgeordnetenhause* die Polemik Cassels gegen diese Schulen. Insbesondere kann von einer Notlage der Naturwissenschaften nicht die Rede sein, da ihnen das Reformgymnasium eine Stunde mehr einräumt und auf der Oberstufe dem alten Gymnasium gleichgestellt ist.

Aus dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen *deutschen Staaten* sei folgendes hervorgehoben. Die Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung beriet über die Frage: *In welchem Umfange kann der naturwissenschaftliche Unterricht der Forderung, biologische Kenntnisse in genügendem Maße zu vermitteln, innerhalb des Rahmens der Lehrpläne von 1901 gerecht werden?* Der Berichterstatter Brunn hielt es für wünschenswert, daß auch am Gymnasium der Abschnitt der Lehraufgaben über die Anatomie, Physiologie und Pathologie der Pflanzen sowie der die Anthropologie betreffende der U II zugewiesen werde, daß die Anfangsgründe der Chemie auf den höheren Lehranstalten in O III durchgenommen werden und daß der vorbereitende physikalische Lehrgang in U III beginnt. Ferner, daß in den Oberklassen aller Anstalten zwei Stunden fakultative biologische Übungen stattfinden und daß den Schülern dort ein Überblick über die wichtigsten biologischen Tatsachen und Theorien, einschließlich der Entwickelungsgeschichte und Abstammungslehre, gegeben werde. Es ist das möglich, wenn dafür an den Oberrealschulen der Chemie eine Stunde ent-

zogen, an den Realgymnasien ein Teil der Chemiestunden benutzt und an den Gymnasien in jedem Vierteljahr vor Weihnachten eine Reihe von etwa sechs obligatorischen Vorträgen gehalten wird. Ferner ist zu wünschen, daß der biologische Unterricht nur von fachmännisch vorgebildeten Lehrern erteilt wird, daß die Fortbildungskurse für sie vermehrt werden, daß besondere Räume für ihn vorhanden sind und daß die Schülerbibliotheken mit Schriften biologischen Inhalts ausgestattet werden. Heyer stellte eine Anzahl anderer Leitsätze auf, die alle Stufen unseres Unterrichts behandeln. Für die Unter- und Mittelstufe steht die biologische Einzelbehandlung im Mittelpunkte. Die Jungeschen Gesetze sind nicht zu benutzen, wohl aber alle biologischen Sätze im Sinne Schmeils. Lebens- und Kulturgemeinschaften sind herauszuschälen und bilden den Abschluß eines bestimmten Pensums. Der Stoffreihe sind die natürlichen Systeme zugrunde zu legen. Wichtig ist die Behandlung der Haustiere, der staatenbildenden Kerfe, der koloniebildenden Korallen. Im Vordergrund des Interesses stehen die Tiere der Heimat. In der Pflanzenphysiologie sind Versuche überaus wertvoll. Die vorauszusetzenden physikalischen und chemischen Tatsachen muß ein vorbereitender Unterricht in diesen Fächern bringen. Auf der Mittel- und Oberstufe treten die Beziehungen der Biologie zu den anderen naturwissenschaftlichen Fächern hervor. Die Deszendenzlehre kann erst in der philosophischen Propädeutik oder in der Geologie gebracht werden. Als Hilfs- und Lehrmittel sind von Bedeutung der Schulgarten, Ausflüge als Unterrichtsbestandteile, Besuche von Museen und zoologischen Gärten, Lehrerhand- und Schülerbibliotheken, Schülervereine, Schülervorträge. Den Wünschen Brunns trat die Versammlung bei; an Stelle seiner Vorschläge für die Gewinnung von Stunden für den biologischen Unterricht stellte sie den Satz auf, daß die Vermittelung genügender biologischer Kenntnisse nur durch die Möglichkeit gegeben würde, den naturbeschreibenden Unterricht bis in die oberen Klassen auszudehnen.

Man vgl. weiter unten die Verhandlungen S. 32 ff.

In Sachsen genehmigte das Ministerium *(Zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts)* die Durchführung der Biologie durch alle Klassen mit 2 Stunden (ausg. O I mit 1 Stunde) am Realgymnasium zu Zwickau. Kaiser fordert in seinem Aufsatz *Über den Ausbau der sächsischen Realschule zur Oberrealschule* energisch den Unterricht in der Biologie für die Prima.

Schmidt vergleicht *Die neueste Umgestaltung der höheren Schulen in Württemberg und die preußischen Anstalten.* Im allgemeinen rückt nach seiner Ansicht die württembergische Schulreform erst in die Linie ein, die Preußen schon seit geraumer Zeit inne hat. Vgl. hierzu Jb. XXI, 9. Ruoss gibt einen *Bericht über die* den württembergischen höheren Schulen gewidmete *Sitzung der Unterrichtskommission* auf der Stuttgarter Versammlung. Da die preußischen Realgymnasien in keiner Oberklasse

Naturbeschreibung haben, die württembergischen Oberrealschulen aber vier, die Realgymnasien zwei Stunden, stehen sie jedenfalls nicht hinter jenen zurück. Vgl. auch oben Zoller S. 13.

Über *Baden* s. u. Erhardt S. 35.

Im Anschluß an unsere Mitteilungen (Jb. XXI, 10) über die Reformvorschläge, die die Sektion *Bayern* des Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften gemacht hat, sei zunächst auf diejenigen eingegangen, die die (künftige) Oberrealschule betreffen; s. *Wünsche usw.* Biologie und Geologie sollen durch alle neun Klassen mit je zwei Stunden durchgeführt werden. In der 1. Klasse knüpft der Unterricht in der Zoologie an den Bau und die Bedürfnisse des Menschen an. Haustiere stehen im Vordergrund. Schon hier kommen Vertreter aller Wirbeltierklassen, Insekten, Spinne, Krebs, Schnecke und Regenwurm zur Besprechung. In der 2. Klasse dienen Vertebraten und Arthropoden, „zwei in ihrem Bauplan prinzipiell verschiedene Tierkreise", zur Grundlage. „Durch steten Vergleich, Differenz, Analogie, Homologie wird das Ziel" (das System als Ergebnis der Forschung selbst zu finden) „erreicht und dabei die Lebensführung der gewählten Beispiele als Hauptfaktor stets in den Vordergrund gestellt". Die 3. Klasse fügt Mollusken, Würmer, Echinodermen und Cölenteraten hinzu. Sodann folgt die biologische Behandlung der Säuger, Vögel und Reptilien, in Klasse IV die der Amphibien, Fische und mancher Wirbellosen. In Klasse V wird der Sommer (an Stelle des Winters) unserem Unterricht gewidmet, um Süßwasserfauna und Insektenleben heranziehen zu können. Cölenteraten, Protozoen u. a. Protisten, Plankton usw., der Zellbegriff bilden das Pensum. Klasse VI ist der Anthropologie gewidmet. In der Botanik ist der Unterricht in I Anschauungsunterricht, in II (wie in III möglichst 3 Stunden) umfaßt er die Morphologie von Blütenpflanzen unter steter Betonung biologischer Momente, in III erarbeitet er systematische Begriffe sowie die Biologie und Kultur wichtiger Dikotyledonen, in IV ist er den Monokotyledonen, Gymnospermen, Farnen und Moosen gewidmet. Die Systematik soll „in modernster Form" geboten werden. „Linnés System einzupauken, ist völlig verkehrt." In der 5. Klasse werden (im Winter) Algen, Pilze und Flechten behandelt. Klasse VI bringt Anatomie und allgemeine Physiologie. Auf der Oberstufe hat „neben der Lehre eine ausgewählte Lektüre breiten Raum zu gewinnen, um durch freie, kritische Behandlung des Stoffes zum Ziel zu gelangen". Die 7. Klasse behandelt im Winter die Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanzenwelt, im Sommer die ökologischen Verhältnisse der Pflanzen. In VIII finden die vergleichende Anatomie und Physiologie der Tiere und der Pflanzen ihre Stelle, in IX in Verbindung mit Geologie Prähistorie und Geschichte der Biologie. — In ähnlicher, sehr ansprechender Weise hat sich dieselbe Sektion über die Gymnasien geäußert: s. *Zeitgemäße Umgestaltung usw.* sowie Jb. XXI, 10. — Die *Materialien zu einem Lehrprogramm der bayerischen*

Oberrealschulen fordern für die Naturwissenschaften eine „erkleckliche Stundenzahl in allen Klassen". In Zoologie und Anthropologie werden folgende Pensen vorgeschlagen: Klasse I Wirbeltiere in Einzelbetrachtungen, II Fische, Lurche und Kriechtiere, III Vögel und Säuger in systematischer Betrachtung, IV elementare Anthropologie und Wirbellose in typischen Vertretern, V und VI systematische Betrachtung der Wirbellosen und (VI) erweiterte Anthropologie, VII ökologische Betrachtung des Tierreichs, VIII dasselbe vergleichend anatomisch und physiologisch, IX der Mensch vergleichend anatomisch und physiologisch, Hygiene und Vorgeschichte. Die botanischen Pensen sind die folgenden: I und II Vertreter einheimischer Blütenpflanzen in Einzelbetrachtungen, III die Blütenpflanzen nach Linnés System, IV nach dem natürlichen System, V Sporenpflanzen, VI das Pflanzenreich morphologisch und anatomisch-physiologisch, VII Ökologie und allgemeine Morphologie der Pflanzen, VIII vergleichende Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Ruska berichtet *Über den Lehrplan der bayerischen Oberrealschulen* und hebt besonders die Forderung der Durchführung der Biologie bis in die Oberklassen sowie die Begründung dieser Forderung hervor. Eine Zersplitterung in viele naturwissenschaftliche Lehrgegenstände braucht nicht befürchtet zu werden, denn „innerhalb des Kreises der Naturwissenschaften trägt und stützt eines das andere".

Goller tadelt die Zurücksetzung der Naturwissenschaften im *Lehrplan des bayerischen Realgymnasiums*, hält aber ohne Erhöhung der Stundenzahl die Einführung der Biologie in die Oberklassen nicht für möglich.

Über die Frage der *Bewegungsfreiheit* und einer eventuellen *Gabelung* der Oberklassen unserer höheren Schulen ist folgendes zu berichten. Auf den Direktoren-Versammlungen des letzten Jahres hat die Frage nach der Berechtigung und der Gestaltung der Bewegungsfreiheit mehrfach zur Erörterung vorgelegen. In der Rheinprovinz geben Cramer und von Staa Antwort auf die Fragen: *Ist eine freiere Behandlung des Lehrplans der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert? Welche Formen freierer Behandlung sind vornehmlich anzustreben und können mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln verwirklicht werden?* Beide Berichterstatter bejahten die erste Frage. Cramer betonte, daß namentlich für die Naturwissenschaften je nach der Örtlichkeit die Pensen verschieden zu gestalten seien. Am Gymnasium dürfte vielleicht eine an der Mathematik gesparte Stunde der Biologie zugute kommen. Von Staa zeigte, daß bei den heutigen Lehrplänen die Biologie keinen ihrer Bedeutung würdigen Platz erreichen kann. Nur bei Gruppenbildung würde sie ausgedehntere Berücksichtigung erfahren können. In der Provinz Hannover besprachen Jung und Zimmermann *Die Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen.* Sie empfehlen für die Bildung von Gruppen Vorsicht, treten aber warm für die Pflege wissenschaftlicher Vereinigungen ein. Auch ist die Dispensation einzelner Schüler von gewissen Lehraufgaben zu emp-

fehlen. In Schleswig-Holstein stand die Frage auf der Tagesordnung: *Wodurch läßt sich die mehrfach geforderte größere Freiheit und Selbständigkeit der Studien und Arbeiten in der Prima ermöglichen und fördern?* Puls sprach sich gegen die Gruppenbildung aus. Im Rahmen der bestehenden Lehrverfassung soll man die Zahl der pflichtmäßigen Stunden vermindern und den Unterrichtsbetrieb freier gestalten. Wissenschaftliche Vereinigungen sind zu fördern. Schmitt ist der Ansicht, daß sich z. B. Latein um eine Stunde kürzen läßt. In den Naturwissenschaften muß man die fakultativen Praktika fördern. Die Einführung der Biologie in Prima und eventuell eine mündliche Prüfung in den Naturwissenschaften beim Abiturientenexamen können als Gegenleistung für anderseitige Erleichterungen gefordert werden.

Gronau berichtet über *Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima* des Gymnasiums zu Elbing. Sie regte die Schüler „zu selbständiger, aber durchaus freiwilliger Tätigkeit" an und entlastete sie dafür von Schularbeiten. Von den 16 Schülern, die diese Tätigkeit ausübten, beschäftigte sich einer mit der Stickstoffernährung der Leguminosen. *Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen* befürwortet Koppin Befreiung von einzelnen zurzeit verbindlichen Arbeiten, an deren Stelle freie Betätigung anderer Interessen tritt. Zu diesen dürften auch naturwissenschaftliche Gebiete gehören. *Zwei Jahre Bewegungsfreiheit im Unterricht der Prima* des Königl. Gymnasiums zu Strasburg in Westpr. wurden nach Gäde für die Naturwissenschaften in keiner Weise nutzbar gemacht. Die *Versuche einer freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima*, die Coste am Bismarck-Gymnasium zu Wilmersdorf unternahm, betrafen die Naturwissenschaften gleichfalls nicht.

F. zeigt, daß schon 1877 C. Alexi eine Gabelung für *Die obersten Klassen* des Gymnasiums derart vorgeschlagen hat, daß der Gymnasialcötus Deutsch, Latein und Griechisch, der Realcötus Mathematik, Naturwissenschaften und Geographie, jeder unter Ausschluß der drei anderen Fächer, behandelt. Die übrigen Fächer sind beiden Cöten gemeinsam. Stiehler, *Allgemeine Bildung und Schulbildung*, will, daß jene mit O II abgeschlossen werde und von U I an eine vertiefte Berufsbildung unter Spaltung der Klassen in eine philologisch-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung eintrete. X. schlägt zur Förderung der *Bewegungsfreiheit in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten* vor, die Primen des humanistischen und des Realgymnasiums in je eine philologisch-historische bzw. neusprachlich-geschichtliche und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung zu gliedern. Jene Abteilungen erhalten gar keine Mathematik oder Naturwissenschaften, diese bekommt auf dem Gymnasium 6, auf dem Realgymnasium 7 Std. Math. sowie 7 bzw. 6 Std. Nat., außerdem auf beiden 4 Std. praktische Übungen. Y. betont dagegen mit vollem Recht, daß diese Vorschläge „zu einseitigster Fachbildung und einer Untergrabung des Bodens führen, auf dem

wir uns alle, Philologen und Mathematiker, gemeinsam bewegen können". Er hält es für besser, nur einen Teil der Stunden der einen Fachgruppe an die andere abzugeben. „Eine Stunde wird zu einer für alle Primaner verbindlichen Stunde in Biologie verwandt."

Für *Österreich* s. die Verhandlungen der „Deutschen Mittelschule" u. S. 35.

Hotz gibt einen Überblick über *Das schweizerische Unterrichtswesen*. Es werden die Statistiken und die wesentlichsten Einrichtungen gegeben für die Volksschule (Primar-, Fortbildungsschule, Ferien-, Winterhorte, Jugendspielabende, Kleinkinderschulen, Kinderheilstätten, Anstalten für sittlich verwahrloste, für schwachsinnige Kinder, Blindenschulen, Taubstummenanstalten, Anstalten für Stotternde, für Epileptische, Sekundarschule, Rekrutenprüfungen), für die Mittelschule (es gibt in 21 Kantonen Gymnasien, Realschulen, Kantonsschulen usw. für Knaben und zahlreiche Mädchenschulen, Töchterinstitute u. dgl.), für die berufsbildenden Schulen (Gewerbeschulen, Techniken, Ackerbau-, Handels-, Verkehrs-, Frauenarbeits-, Haushaltungsschulen), für den Musikunterricht, für die Lehrerbildungsanstalten (Schulausstellungen, Lehrervereinigungen), für die Hochschulen und endlich für die zahlreichen Privatanstalten.

In Ergänzung seines zusammenfassenden Buches (Jb. XXI, 5) berichtet Horn über *Die Naturwissenschaften im Lehrplan der schwedischen Realschulen*, daß jene dort als Naturlehre in I bis III mit je 2, in IV mit 3 und in V und VI mit je 5 Stunden bedacht sind. Die biologischen Pensen sind die folgenden: I das Wichtigste aus der Lehre vom menschlichen Körper, Untersuchung einiger Pflanzen; II Säugetiere, Pflanzen; III übrige Wirbeltiere, Pflanzenmorphologie; IV Wirbellose, fortgesetzte Pflanzenuntersuchung; V Wiederholung des Tierreichs, wichtige Pflanzenfamilien, Kulturgewächse, einige Kryptogamen; VI Menschenkunde, Pflanzenanatomie, und -physiologie. Auf allen Stufen bis V werden Exkursionen und Anleitungen zum Pflanzensammeln und -präparieren vorgeschrieben. Eingehende didaktische Anweisungen und Ratschläge für die Lehrmittel schließen sich an.

Für den Ausbau der **Didaktik** und **Methodik** sind zunächst und vor allem die Werke von Schmid (s. S. 1) und Dannemann (s. S. 3) bedeutungsvoll. Sodann verweisen wir auf die oben S. 10 besprochenen Veröffentlichungen über die Lehrpläne und kommen weiter zu den im vergangenen Jahre gepflogenen Verhandlungen einiger Direktoren-Versammlungen. Sehr ausführlich ist die Berichterstattung der 9. rheinischen Versammlung über *Den naturwissenschaftlichen Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Biologie und der praktischen Übungen*. Über dieses Thema berichteten Dannemann und Thomé. Jener brachte ein überaus reiches, kritisch wohl gesichtetes und vortrefflich durchdachtes Material bei, das vielfach auch in seinem größeren Buche (s. S. 3) enthalten ist und hier leider auch nicht einmal auszugsweise wiedergegeben werden

kann. Dannemanns Ausführungen gipfelten in 26 Leitsätzen, die etwa folgendes besagen: Der naturwissenschaftliche Unterricht hat allgemeine Bildung zu verleihen. Er ist (mit der Mathematik) den sprachlich-historischen Fächern gleichwertig. Sein Ziel ist, den Schülern die Naturerscheinungen in ihrer Gesetzmäßigkeit vorzuführen. Auch für die ethische und ästhetische Erziehung ist er wertvoll. Durch stärkere Betonung der Biologie und durch Einführung von Schülerübungen kann mehr als bisher das eigene Denken und die Selbsttätigkeit der Schüler gefördert werden. Der Unterricht darf nicht einseitig biologisch sein; Morphologie und Systematik erfordern auch ihr Recht. Die Biologie darf nicht in die Form mehr, als darin liegt, hineindeuten. Allgemeine biologische Sätze sollen das Ergebnis sein. Der Unterricht in der Naturkunde muß wieder auf die oberen Klassen ausgedehnt werden. Können eigene Stunden nicht gewonnen werden, so ist in die Naturlehre ein physiologischer Kurs einzuschieben. Die Selbsttätigkeit der Schüler ist durch eigene Beobachtungen und Versuche, durch Zeichnen, durch Bestimmungsübungen und durch Mikroskopieren zu fördern. Ein Schulgarten ist nötig. Im Anschluß an die Mineralogie ist Geologie, namentlich die der Heimat, zu betreiben. Die Schülerübungen dürften bald allgemein werden. Sie sind ein Erziehungsmittel ersten Ranges. Sie können in Physik, Chemie, Mineralogie und Pflanzenphysiologie eingerichtet werden. Sie sollen vor allem den Schüler in das Wesen der qualitativen und quantitativen Untersuchungsweise eindringen lassen. Handfertigkeitsunterricht kann ihnen gut vorarbeiten. Sie stellen keinen neuen Unterrichtszweig dar, sondern ein neues Verfahren im naturwissenschaftlichen Unterricht, das gegenüber dem Demonstrationsverfahren denselben Fortschritt bedeutet, wie dieses gegenüber dem dogmatischen. Die Übungen seien verbindlich. Sie beginnen schon im physikalischen Unterricht der O III. In den ersten Jahren stellen die Schüler die gleichen Versuche an. Physikalische, chemische und biologischen Übungen sollen nicht neben-, sondern nacheinander betrieben werden. Jede Schule muß Räume für sie haben, die Lehrbücher müssen auf sie Rücksicht nehmen. Zur Einführung in die Erkenntnis der Naturgesetze eignet sich gut die Bekanntschaft mit der Geschichte der Forschung, die die Schüler in Abschnitten aus den Werken großer Forscher kennen lernen sollen. Thomé kam mit seinen Ausführungen zu dem Ergebnis, daß die Biologie eine Erfahrungswissenschaft ist, die für metaphysische Spekulationen keine Verantwortung hat, so daß diese der Schule fern zu bleiben haben. In der Diskussion werden mannigfache Einzelheiten gestreift. Die Sätze Dannemanns wurden, soweit sie allgemeine Gesichtspunkte betrafen, im großen und ganzen angenommen. Insbesondere wurde noch betont, daß die Heranbildung geeigneter Lehrer zu betreiben, und daß die Verbindung von Physik, Chemie und Biologie vorteilhaft sei (aber, wie Berichterst. meint, kaum von einem Manne heutzutage noch zu bewältigen), und daß man unseren Fachlehrern Mittel

und Urlaub behufs wissenschaftlicher und didaktischer Fortbildung gewähren müsse. — Die sächsische Versammlung behandelte das Thema: *Bedeutung und Maß biologischer Unterweisungen im Unterricht der höheren Schulen, unter Beantwortung der Frage: Wie kann die Biologie in den obern Klassen genügende Berücksichtigung finden, ohne daß besondere Unterrichtsstunden zugewiesen werden?* Auf Naths Berichterstattung hin einigte man sich über folgendes. Die biologischen Unterweisungen können in ihrer Bedeutung durch nichts anderes ersetzt werden, da sie formal an genaue sinnliche Beobachtung und an induktive Begriffs- und Urteilsbildung gewöhnen, material Kenntnisse übermitteln und Urteile bilden, die für eine der Wirklichkeit entsprechende Weltauffassung und Lebensführung unentbehrlich sind. Das Maß dieser Unterweisungen wird durch die Rücksicht auf die übrigen Fächer begrenzt sein. Die Entwickelungslehre ist zu besprechen; die sexuelle Frage gehört nicht auf die Schule. Auf der Oberstufe bieten Physik, Chemie und Erdkunde Gelegenheit, die biologischen Kenntnisse der vorangegangenen Jahre aufzufrischen, zu vertiefen und zu erweitern. Diese Behandlung der Biologie kann vielleicht nur für die Gymnasien gelten; für die realistischen Anstalten ist sie nicht genügend.

Lays *Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts* ist in erweiterter Form erschienen (Jb. XIV, 8). Sie enthält jetzt einen geschichtlichen Abschnitt, der die Entwickelung der Methodik im Zusammenhang mit der Biologie und der Geologie darstellt, und eine Ausführung über die verschiedenen Arten der Darstellung. Weiter ist ein Abschnitt über didaktische Schriften und Hilfsmittel, namentlich auch die der Anschauung dienenden, aufgenommen worden. Endlich wurden Fragen, wie die Abstammungslehre, die Alkohol- und die sexuelle Frage, eingehender erörtert. Lays Schrift ist dadurch in erhöhtem Maße geeignet geworden. für das gesamte Gebiet mit seinen zahlreichen Einzelfragen vortrefflich zu orientieren und sein Ziel, die humanistische Bedeutung unseres Unterrichts erkennen zu lassen, zu erreichen. — Auf Rothes einführenden Aufsatz *Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts an Volksschulen* sei an dieser Stelle hingewiesen, da er in klarer Weise auseinandersetzt, welches die jüngst betonten neuen Grundsätze sind.

Junge hat *Schmeils „wissenschaftliche Beleuchtung" der Jungeschen Reformbestrebungen um einige Normalkerzen verstärkt*, indem er zeigt, daß die von Junge seinerzeit aufgestellten, von Schmeil zum Teil für nicht stichhaltig erklärten „Gesetze" wohl verstanden in der Tat Geltung haben. Verf. geht hierbei vielfach auf Einzelheiten ein. Die biologische Behandlungsweise ist ohne jene Gesetze unmöglich.

Arldt zeigt, wie sehr Heraklits πάντα ῥεῖ für die jetzigen naturwissenschaftlichen Ansichten gilt. Insbesondere geht er auf die steten Umwandlungen unserer Ansichten über die Zelle und über den Artbegriff ein.

Richters kritische Studie *Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften* geht u. a. auf die Wichtigkeit der Mutationstheorie und auf Remus (Jb. XIX, 12 und XXI, 14) ein.

Dannemanns Aufsatz über *Das geschichtliche Element im naturwissenschaftlichen Unterricht* ist in seinem größeren Werke (s. oben S. 3) enthalten.

Voigt erörtert eingehend *Das Plankton unserer Binnengewässer und die Behandlung dieser Biozönose im biologischen Unterrichte.* Insbesondere gibt er einen Arbeitsplan für die praktische Ausführung der Behandlung der Planktonfrage im Unterrichte. Zacharias hat seine Schrift über *Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule* neu bearbeitet (Jb. XXI, 23). Außer den schon in der ersten Ausgabe behandelten Kapiteln ist ein weiteres dem Zeichnen gewidmet, das sehr mit Recht als ein wesentliches Hilfsmittel zur Einprägung der Naturformen bezeichnet wird. Als wichtig für eine zeitgemäße Vorbildung der biologischen Lehrer erscheint dem Verf. ihre Ausbildung in biologischen, namentlich auch in lakustrischen Stationen. Weiter diskutiert er den heutigen Stand der Frage vom „Rätsel der Lebensvorgänge". Zum Schluß werden zahlreiche gleichgerichtete Bestrebungen zusammengestellt.

Auf eine Anfrage von Miltz, an welchen Schulen *Biologie-Unterricht auf der Oberstufe* stattfinde, nennt Landsberg das Humboldt-Gymnasium in Berlin (Ohmann) und sein Wilhelms-Gymnasium in Königsberg i. Pr., Matzdorff das Lessing-Gymnasium zu Berlin. Es sind demnach drei Gymnasien, an denen allein seit 1903 dieser Unterricht eingerichtet worden zu sein scheint.

Honke berichtet über einen Vortrag Wasmanns in Gelsenkirchen über *Entwickelungstheorie und christliche Weltanschauung.* Übrigens haben über die Verhandlungen, die im Anschluß an Wasmanns Vorträge in Berlin stattfanden, ausführlich dieser selbst, *Der Kampf um das Entwickelungs-Problem in Berlin*, Plate, *Ultramontane Weltanschauung und moderne Lebenskunde*, *Orthodoxie und Monismus*, Dahl, *Die Redeschlacht in Berlin über die Tragweite der Abstammungslehre*, und Wohlgemuth, *Die Vorträge des P. Erich Wasmann in Berlin*, berichtet.

Auf dem 2. Internationalen Kongreß für Schulhygiene in London wurde *Unterweisung in Schulhygiene* mehrfach gefordert, so von Jackson, Eaton, Courmesses. Hartmann trat für den Kampf gegen den Alkoholismus ein, Weigl auch für den gegen Coffein und Nikotin. In der Frage der sexuellen Aufklärung gingen die Meinungen mehrfach dahin, daß das Vorbild des Elternhauses wesentlich sei. Kirchner betonte in seinem auf demselben Kongresse gehaltenen Vortrag über *Schule und Tuberkulose*, daß in den preußischen höheren Lehranstalten schon jetzt die Schüler der oberen Klassen in Entstehung und Wesen der Tuberkulose unterrichtet werden. — Auf dem *14. internationalen Kongreß für Hygiene zu Berlin* forderte Cohn *Unterweisung der Schuljugend in den Lehren der Gesund-*

heitspflege seitens der für alle Schulen anzustellenden Schulärzte. Wenn Cohn dabei die Mithilfe der Lehrer für unentbehrlich hält, so dürften unserer Ansicht nach ihre Unterweisungen in dem genannten Gebiete durchaus genügen und die Mithilfe des Schularztes unnötig machen. Knape ist bei der Beantwortung der Frage *Ist ein Schularzt notwendig?*, die er im Anschluß an Hartmanns Schrift (Jb. XX, 75) erörtert, der auch von uns wiederholt vertretenen Meinung, daß die hygienischen Belehrungen „füglich auch der Lehrer der Naturwissenschaften leisten" kann.

Eine sehr interessante Studie veröffentlichen Lehmann und Pedersen über *Das Wetter und unsere Arbeit.* Die eingehenden Untersuchungen dürften für schulhygienische Überlegungen wichtiger als für den Unterricht in Hygiene sein. Sie zeigen, daß körperliche und psychische Arbeit in ihrer Größe von Tag zu Tag variieren. Lichtstärke, Temperatur und Luftdruck sind für Schwankungen der Muskelkraft, aber auch wahrscheinlich für solche von Gedächtnisleistungen und dergl. von Bedeutung. — Ohrt tritt für *Naturheilerziehung* ein.

Freytag knüpft an einen Aufsatz von Kemsies über *Die sexuelle Belehrung der Jugend* in der National-Zeitung an. Er ist mit diesem darin einverstanden, daß das Elternhaus in erster Linie zuständig ist, daß aber auch der naturgeschichtliche Unterricht mit seinen Belehrungen über die Geschlechtsverhältnisse der Blüten, die Entwickelung des Vogels und die Zell- und Kernteilung vorbereitend helfen kann. — Die Neuauflage der bekannten Schrift von Lischnewska, *Die geschlechtliche Belehrung der Kinder*, bringt übrigens auch zwei farbige Tafeln, die, für Lehrer und Eltern bestimmt, die Lage des Kindes im Mutterleib in zwei verschiedenen Entwickelungsstadien darstellen. Die Verf. glaubt damit „auch dem letzten Ziele, das uns vorschwebt, der Schaffung von Anschauungsbildern für die Schule, ... einen Schritt näher zu kommen".

Von den *Beziehungen* der Biologie *zu anderen Lehrfächern* wurden die zur Physik und zur Mathematik erörtert. Welche Rolle *Die Physik in der Biologie der Organismen* spielt, besprach Lämmermayr. Für die Pflanzenkunde haben z. B. Kapitel der Wärmelehre, mechanische Probleme, wie Elastizität, Festigkeit, Hebelwirkung, Pumpenwirkung usw., Adhäsion, optische Tatsachen u. a. Bedeutung. Ludwig zeigt, wie sich an Koniferenzapfen und Blütenständen von Helianthus und Succisa *Mathematische Schulaufgaben aus der Naturgeschichte* vortrefflich anknüpfen lassen.

Wir kommen sodann zur *Technik* des biologischen Unterrichts. *Die naturwissenschaftlichen Ausflüge* wurden als *Unterricht im Freien* von der Hannoverschen Direktoren-Versammlung erörtert. Man kam zu folgenden Leitsätzen. Der Unterricht in Biologie hat auf dem Wege von der morphologisch-systematischen Behandlung zur morphologisch-physiologischen fortzuschreiten. Darum muß möglichst der lebende Organismus zugrunde gelegt werden. Das geschieht aber gut auf Ausflügen, die den Unterricht beleben und ergänzen. Weiter sollen Schulgarten, Aquarien und Terrarien

herangezogen werden. Die Ausflüge sollen das erarbeitete Material wiederholen und ergänzen sowie für neue Lehren Erfahrungsgrundlagen schaffen. Sie müssen vorbereitet werden und stellen an die Arbeit des Lehrers größte Anforderungen. Sie sollen an die Stelle von Unterrichtsstunden treten und daher obligatorisch sein. Ihre technische Ausführung muß dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben.

Über *Schülerbeobachtungen in der Natur* äußert Zdobnitzky, daß er seine Schüler anleitet, möglichst allmonatlich in jeder Klasse, eine Beobachtung zu machen und niederzuschreiben. Themata waren: das Kürbisfeld, aus einem Steinbruch, von den Schwalben, auf dem Kleefeld, ein Erlebnis im Walde, die lauernde Ringelnatter.

Imhäuser gibt ein Beispiel *Praktischer naturkundlicher Übungen und Beobachtungen* und zwar *in Präparandenanstalt und Seminar.* Er unternimmt Bestimmungen, Sezierübungen an Fröschen, Kerfen, Krebsen, Regenwürmern und Schnecken, Skelettpräparationen und mikroskopische Untersuchungen an Pflanzen und Tieren. Dazu kommen Ausflüge. Pabst betont, daß wie die *Beobachtung* so auch das *Experiment im naturwissenschaftlichen Unterricht* nur fruchtbringend wirken kann, wenn es vom Schüler selbst angestellt wird.

Der verdienstvolle, für die Bestrebungen des **Naturschutzes** unermüdlich tätige Conwentz hat nunmehr begonnen, eine in zwanglosen Heften erscheinende Zeitschrift, *Beiträge zur Naturdenkmalpflege*, herauszugeben. Er gibt zunächst einen *Bericht über die staatliche Naturdenkmalpflege in Preußen im Jahre 1906.* Für sie wurde unter Conwentz Leitung eine staatliche Stelle eingerichtet. Reisen und Vorträge unterstützten die Angelegenheit, mannigfache Veröffentlichungen helfen weiterhin. Sodann wird über Maßnahmen von Behörden und Vereinen berichtet, die Fortschritte der Naturdenkmalpflege bedeuten. An verschiedenen Orten wurden bestimmte wichtige Gelände und Bestände unter Schutz gestellt. Die *Grundsätze für die Wirksamkeit der Staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege in Preußen*, die von Conwentz verwaltet wird, definieren den Begriff der Naturdenkmäler. Es „sind besonders charakteristische Gebilde der heimatlichen Natur", „vornehmlich solche, welche sich noch an ihrer ursprünglichen Stätte befinden, seien es Teile der Landschaft oder Gestaltungen des Erdbodens oder Reste der Pflanzen- und Tierwelt". Als Beispiele werden u. a. die Salzflora bei Artern, die Steppenflora im Weichselgebiet, die Zwergbirkenbestände in der Lüneburger Heide und im Harz, der Buchenbestand bei Sadlowo, der Eibenbestand in der Tucheler Heide, die Mistel bei Segeberg, die Wassernuß bei Saarbrücken, Habmichlieb im Riesengebirge, marine bzw. nordische Reliktformen in Binnengewässern, der Biber und andere schwindende Arten in Altwässern der Elbe, das Möwenbruch bei Rossiten, die Kormorankolonie in Westpreußen und der Lummenfelsen auf Helgoland genannt. Die Naturdenkmäler sollen ermittelt, beobachtet und erhalten werden. Über zweckmäßige Erhaltungs-

maßnahmen werden Auskünfte und Empfehlungen gegeben werden. — Eine beachtenswerte Denkschrift für die *Erhaltung von Naturdenkmälern im Grunewald bei Berlin* erließ die Berliner Ortsgruppe des Vereins zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

B. Lehrmittel.

Dennerts Aufsatz *Über einige neuere naturwissenschaftliche und biologische Lehrbücher und Tafelwerke* rühmt vor allem Schmeils Werke, geht aber auch auf Smalian und Vogel, Müllenhoff und Röseler sowie auf die Tafeln von Ross und Morin, Tubeuf und Schröder und Kull ein. Fuhrmann empfiehlt warm *Professor Dr. Schmeils naturwissenschaftliche Lehrbücher und Wandtafeln.*

Unter den *Lehrbüchern*, die als **literarische Lehrmittel** das Gesamtgebiet der Biologie behandeln, sind als neue Erscheinungen solche für den Unterricht in den Oberklassen zu nennen. Kräpelins *Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen* gliedert den Stoff in drei Abschnitte. Der erste behandelt die Abhängigkeit der Lebewesen von den Einwirkungen der Umwelt und zwar gesondert die Pflanzen und die Tiere in ihren Abhängigkeiten von physikalisch-chemischen Bedingungen, die Beziehungen der Pflanzen und der Tiere untereinander und die des Pflanzenreichs zum Tierreich. Im ersten Teile werden Wärme, Licht, Boden, Luft und Wasser nacheinander besprochen, bei den Tieren auch der Übergang von einem Medium in ein anderes. Der zweite Abschnitt betrachtet Bau und Lebenstätigkeit der organischen Wesen, nämlich der Einzelligen, der mehrzelligen Pflanzen und der mehrzelligen Tiere. Bei beiden letzten Gruppen folgt auf die Besprechung der Zellen und Gewebe die der Organe, bei den Pflanzen die Schutz-, Stütz- und Festigungs-, Ernährungs-, Atmungs-, Fortpflanzungs- und Bewegungswerkzeuge, bei den Tieren der Schutz-, Stütz- und Bewegungs-, Stoffwechsel-, Fortpflanzungs- und Empfindungsorgane. Der dritte Abschnitt behandelt den Menschen. Zuerst werden die Sinnesorgane und -empfindungen, dann die körperlichen Verschiedenheiten der Rassen und zuletzt die prähistorischen Dinge vorgeführt. Die Auswahl des Stoffes ist natürlich überall eine sehr geschickte und passende und die der Abbildungen, die reichlich gegeben sind, vortrefflich. Wir bedauern aber, daß der Verf. nicht die beiden ersten Abschnitte in einen vereinigt hat, um die sehr wichtigen und die mannigfache Entwickelung des Lebens so recht ins Licht setzenden Nebeneinanderstellungen gleicher und ungleicher Erscheinungen bei den Pflanzen und Tieren leichter auffinden und hervorheben zu lassen. Es bleibt hier dem Lehrer noch eine Arbeit zu tun übrig, die er ja wohl leisten wird, die aber in vielen Fällen für den Schüler, der das Buch gebraucht, nicht immer ganz leicht sein dürfte. Beispielsweise möchte ein „biologischer Unterricht" vielleicht alle amöboiden oder mittels Wimpern erfolgenden Bewegungen zusammenstellen, andererseits aber auch die

großen Unterschiede der Bewegungsgewebe bei Pflanzen (Mimosa) und bei Tieren durch einheitliche Erörterung dieser Gewebe hervorkehren. Auch die Sinnesorgane werden vielleicht doch wohl am besten zusammen behandelt werden. Neben starken Ähnlichkeiten finden sich hier fundamentale, aus der Lebensweise resultierende Differenzen. Mitteilungsorgane fehlen den Pflanzen, usw. Berichterst. hat es daher für angebracht halten müssen, die genannten Erscheinungen des Baues und der Lebenstätigkeit der Pflanzen und der Tiere stets parallel und zum großen Teile miteinander zu behandeln, um nur die Menschenkunde als besonderes Hauptstück hervorzuheben. — Auch Smalian hat „für die Oberklassen höherer Lehranstalten" eine *Anatomische Physiologie der Pflanzen und des Menschen nebst vergleichenden Ausblicken auf die Wirbeltiere* erscheinen lassen. Der erste Abschnitt geht von der Zelle aus, behandelt dann die Pflanzengewebe und gliedert den weiteren Stoff in drei anatomisch-physiologische Kapitel, die das Laubblatt, den Stamm und die Wurzel betreffen, in drei physiologische über die Atmung, das Wachstum und die Fortpflanzung, in eine Geschichte des Pflanzenreichs und eine Pflanzengeographie. Die anatomische Physiologie des Menschen läßt auf einen Abschnitt vom Grundbauplan des Wirbeltierkörpers das Skelett, die Muskeln, die Nerven, die Sinnesorgane, die Organe des Stoffwechsels, die Haut und die Menschenrassen folgen. Wir können auch dieses Buch gewissermaßen nur als eine Stoffsammlung betrachten, die nicht einmal das gesamte für den biologischen Unterricht erforderliche Material enthält, die aber auch infolge ihrer Zweiteilung in Pflanzen- und Menschenkunde von einer Verarbeitung des Stoffes zu einem Gesamtbiologieunterricht, in dem die Lebenserscheinungen aller Lebewesen vergleichend mindestens die Grundlage der Erörterungen bilden, noch völlig absieht. Für die Menschenkunde erscheint uns ferner die seinerzeit von Löw vorgeschlagene Reihenfolge Haut, Bewegungs-, Ernährungs-, Empfindungswerkzeuge der vom Verf. befolgten aus mannigfachen Gründen vorgezogen werden zu sollen.

Norrenberg hat seine Bearbeitung der Schmeilschen *Tier- und Pflanzenkunde* soweit fortgeführt, daß von der Gymnasialausgabe je vier Hefte für die Klassen VI bis U III und von der für Realanstalten (Jb. XXI, 22) je sechs Hefte für VI bis U II vorliegen. Der Bearbeiter hat den in Schmeils Werken gebotenen Stoff in geschickter Weise auf die einzelnen Klassenstufen verteilt. Vgl. auch u. S. 39 und S. 52.

Lesebücher. Johannessons *Betrachtungen über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken* gehen u. a. auch auf Kräpelins Naturstudien ein. Doch sind sie nicht für zu junge Knaben oder nur dann geeignet, wenn eine ausgesprochene Neigung für die Naturbetrachtung vorhanden ist.

Die kleine Ausgabe von Marshalls *Spaziergängen eines Naturforschers* ist für Schülerbibliotheken geeignet. Unter der Aufschrift *Waldpoesie* macht Wald „Wanderungen durch den deutschen Wald". In ansprechender Weise werden geschildert Waldzauber, der Frühling im Walde, die Tauben

und die Spechte, wunderliche Pflanzengestalten (Gallen, Pilze. Saprophyten, Schmarotzer), Stimmen des Waldes, wetterwendische Pflanzen. Schmetterlinge und Vögel im Waldesdüster, Tier- und Pflanzenwanderungen, Baumpatriarchen, der Herbst im Walde, Waldidyllen und -runen (Borkenkäfer und Tierfährten), Irrlichter und der Winter im Walde. — Brode führt *Die Natur im Spätherbst* Schülern vor. — Hierher gehört auch Knauers *Aquarium;* s. u. S. 26.

Über Lehrräume s. o. S. 6 sowie Matzdorff u. S. 31 und den *Bericht über die Einrichtungen usw.* S. 33.

Das gesamte Gebiet der Anschauungsmittel erörtern Matzdorff (S. 31) und Doehler. Dieser schildert die großen Fortschritte, die in der Herausgabe und Anfertigung *Unserer heutigen Lehrmittel, besonders für die Naturwissenschaften* zu beobachten sind. Doch verhehlt er mit Recht die Übelstände nicht, die sich z. B. bei der Benutzung großer Sammelpräparate oder verwickelter Modelle im Unterricht ergeben. Er kommt ferner auf *Kindermuseen, Schulmuseen und Schulgärten* zu sprechen. Ein gutes Schulmuseum für die Belehrung der Kinder hat das Brooklyner Institute of Arts and Sciences eingerichtet. Verf. führt aus, wie ein solches Kindermuseum einzurichten ist, und wie große Vorteile dieses und der Schulgarten dem Unterrichte bringen muß. Mostecky führt als *Beobachtungslehrmittel im Schulzimmer* auf Versuchstöpfe, Blumenstöcke, Vivarien, Insektenkästen. Raupenhäuschen, Puppenkästen usw. Schwarz betont in seinem *Berichte über das zweite Schuljahr* der Realschule i. E. zu Lübeck, daß auf der Vordiele dieser Schule vier Terrarien und vier Aquarien aufgestellt worden sind, die Igel, Fledermaus, Kaninchen, Mäuse, Ratten und Krähe vorübergehend, dauernd Kriechtiere (auch einen jungen Kaiman), Frösche und Molche, Fische, Krebse, Insekten und ihre Larven enthielten. Ein Zimmer wurde als Besichtigungsraum für Präparate, Bilder und eingelieferte frische Naturobjekte eingerichtet.

Das gesamte Gebiet behandelt auch *Ein Vorschlag zur Lehrmittelbeschaffung in Großstädten.* Er geht dahin, daß ein sachgemäß zusammengesetzter Ausschuß alle Neuerscheinungen prüfen und möglichst sammeln soll, um Anfängern mit seinem bewährten Rat zur Seite zu stehen.

Für das Gebiet der Haltung und Pflege *lebender Tiere und Pflanzen* in Vivarien sind mehrere Schriften von berufensten Federn erschienen. Knauer behandelt aus vierzigjähriger Erfahrung heraus *Das Süßwasser-Aquarium.* Wir finden in seinem Buche nicht nur Auskunft über die Entwickelung der Aquarienkunde, die ihr sich widmenden Vereine und Veranstaltungen, sondern vor allem einen reichen Schatz an Vorschriften für die Einrichtung der verschiedenen Behälter sowie für die Pflege ihrer Insassen. Bau und Instandhaltung der Aquarien, Verwendung von Hilfswerkzeugen, so für ihre Reinigung, Durchlüftung, Heizung usw., geeignete Pflanzen, Futterbeschaffung und Fütterung, vor allem auch die Feinde und insbesondere die Parasiten der Aquarientiere — alle diese Haupt-

stücke werden aufs sachkundigste behandelt. Insbesondere erfährt die Tierwelt, die sich in Süßwasseraquarien halten läßt, eine eingehende Würdigung. Für alle Einzelfragen werden Hinweise auf die Fachliteratur, der u. a. mehrere Zeitschriften gewidmet sind, gegeben. *Das Seewasser-Aquarium* stellt Bade dar. Auch hier werden nicht allein alle technischen Fragen, die für die Seetiere bekanntlich vielfache Schwierigkeiten in sich bergen, gründlich erörtert, sondern der Verf. gibt auch eine reichlich gehaltene Übersicht über alle Seepflanzen und -tiere, die für die Pflege im Aquarium geeignet sein dürften. Sodann hat derselbe Verf. seiner *Praxis der Aquarienkunde* (Jb. XIV, 13), die in zweiter, vielfach verbesserter und mit Abbildungen, die nach Photographien hergestellt sind, ausgestatteter Auflage vorliegt, eine *Praxis der Terrarienkunde*, die außer den Terrarien auch die Terra-Aquarien umfaßt, folgen lassen. Neben Einrichtung und Instandhaltung werden hier die Pflanzenwelt, die sich für diese Tierbehälter eignet, ihre Krankheiten und sodann die Kriechtiere und Lurche, die man in ihnen halten kann, geschildert. Über Fütterung, Transport, Überwinterung, Zucht und Erkrankungen findet der Leser reichliche Auskunft. Alle drei Bücher können Liebhabern und Lehrern, die lebende Tiere für den Unterricht zu halten geneigt sind, als ganz vortreffliche Ratgeber sehr warm empfohlen werden. Einen kleinen, gleichfalls recht brauchbaren Führer durch *Das Aquarium* veröffentlichte Peter.

Die Instandhaltung der Schulsammlungen, namentlich der naturwissenschaftlichen, beansprucht nach W. stetig wachsende Arbeit, mechanische, wie Abstäuben, Putzen, Transportieren, und qualifizierte, wie Reparaturen. Beiderlei zeitraubende Arbeit muß jetzt oft ein Kollege für alle Fachlehrer seines Gebietes besorgen. Für jene ist ein zweiter Schuldiener einzustellen, für diese sind Spezialhandwerker heranzuziehen. Natürlich müssen für beides Summen in den Etat eingestellt werden.

Schaufuß bringt eine ganze Anzahl neuer *Produkte der deutschen Kolonien* in den Handel. Neben Knollen, Wurzeln, Früchten und Samen finden sich auch Hölzer, Öle sowie Flußpferdhaut. — Höpfels *Lehrmittel für Technologie, Geographie, Chemie, Warenkunde usw.* umfassen Erdöl und Erdwachs, Brennstoff, Seifen, Zucker, Futter- und Düngemittel, sämtliche Reihen in meist zahlreichen Nummern.

Eine recht brauchbare *Anleitung zur Mikroskopie und Mikrophotographie* hat Welleba *für Anfänger* verfaßt. Er führt in den Bau der Mikroskope und ihrer Nebenapparate ein, gibt Vorschriften für das Arbeiten mit dem Mikroskop und für die Herstellung von Präparaten und beschreibt sodann die Handhabung des mikrophotographischen Apparates. Eine Übersicht über die im Handel stehenden Werkzeuge ist mit Ratschlägen für ihre Wahl bei der Anschaffung verbunden.

Dressler hielt *Über bewegliche Modelle für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht* einen Vortrag. Er zeigt an einer großen Reihe von Beispielen, wie diese gegenüber den einfachen und vielfach

auch gegenüber den zusammengesetzten Modellen von Vorteil und größerer pädagogischer Wirksamkeit sind.

Hoffmanns Schrift über *Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule* hat für uns insofern Bedeutung, als die Erkenntnis der Farben überhaupt und besonders das Verständnis farbiger *Tafeln und Bilder* durch Farbenblindheit stark beeinträchtigt wird.

Pulitzer erörtert an einer Anzahl von Beispielen *Naturgeschichtliche Bilder und ihre Behandlung im Volksschulunterricht*. Lichtenecker betont, daß *Wandschmuck und Anschauungsbild* nicht im Gegensatz zueinander zu stehen brauchen, sondern daß dieses sehr wohl als jener dienen kann. L. kritisiert *Das Bilderunternehmen der Lehrmittel-Zentrale* zu Wien, das seiner Meinung daran gescheitert ist, daß „das gleichberechtigte, harmonische Zusammenwirken von Lehrerschaft und Künstlerschaft ein sehr schönes, aber eben unerreichbares Ideal" ist.

Heitzenberger gibt Ratschläge *Über das Sammeln und Aufbewahren von Illustrationen für Unterrichtszwecke*. Er zieht diese auf verschieden gefärbten Papieren (nach den Lehrfächern) auf und sammelt sie in Mappen.

Wie die Wachsmuthschen, so erscheinen jetzt auch die Meinholdschen Bilder in der Gestalt von *Lehrmittelpostkarten*.

Eine sehr brauchbare Anleitung zur Ausübung der *Photographie* gibt Keßler. Sie behandelt die Bildgewinnung, den Negativ- und den Positivprozeß und die Verfahren bei verschiedenen Aufnahmen. Über Wellebas Anleitung s. o. S. 27.

Die Sammlung Stempells von *Lichtbildern für den zoologischen und anatomischen Unterricht nach Mikrophotogrammen* (Jb. XX, 78) ist inzwischen auf 1445 Stück angewachsen. Es genügt, diese Zahl zu nennen, um zu zeigen, daß jeder Bedarf an Dispositiven mikroskopischer Objekte aus dieser vortrefflichen, sehr umfangreichen Darbietung gedeckt werden kann. Insbesondere dürfte auf die große Auswahl krankheitserregender Urtiere aufmerksam gemacht werden.

Die von Mendel herausgegebenen *Mikroplast-Bilder* sind 60 stereoskopische Mikrophotographien. Es befinden sich unter ihnen auch einige der von Zehle (Jb. XXI, 46) hergestellten Bilder. Das Werk, das bei Bedarf fortgesetzt werden wird, enthält eine große Anzahl vortrefflicher Objekte, deren mikroskopische Vorführung vielfach wegen der Unmöglichkeit, sie dem Schüler plastisch zur Anschauung zu bringen, Schwierigkeiten begegnet, die durch diese Stereoskopen wirksam behoben werden. Es sind erschienen Pilze (Stemonitis, Aspergillus, Saprolegnia), Algen (Spirogyra, Oscillaria), Sphagnum, Archegonien und Sporen von Marchantia, Sporangien von Polypodium, Pollen der Kiefer, Brennhaare von Urtica, Interzellularen, Spiralgefäße, Par- und Prosenchym, Stengelquerschnitte von Pteris, Iris und Ranunculus, Volvox, Amoeba, Bursaria, Foraminiferen, Radiolarien, Schwammnadeln, Hydra, Alcyonium, Krebse (Cyclops, Daphnia, Leptodora, Gammarus, Zoea), Ixodes, Mundteile,

Stechwerkzeuge, Flügel, Füße, Fühler usw. von verschiedenen Kerfen sowie einige histologische Präparate vom Menschen.

Die Verwendung des *Projektionsapparates* (Dia- und Episkops) hat ganz erheblich an Umfang gewonnen. Eine vortreffliche Anleitung zu seiner Verwendung gaben Hassack und Rosenberg heraus: *Die Projektionsapparate, Laternbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterrichte.* Wenig empfehlenswert dagegen scheint Kalss und Illenbergers *Projektionsapparat mit Episkop als Lehrmittel für Volks- und Bürgerschulen* zu sein. Orientierender und belehrender Natur sind weiter die Aufsätze von Reishauer, *Projektionsapparat und Lichtbild im Volksschulunterrichte*, und von Kellermann, *Die Zukunft des Skioptikons in der allgemeinen Volks- und Bürgerschule.* Dieser leitete auch einen *Instruktionskurs zur Handhabung des Skioptikons* in Wien. Ein umfangreicher Katalog über *Das Skioptikon, Apparate und Bilder* erschien bei Pichlers Witwe und Sohn; Kellermann berichtet über die vom gleichen Verlage herausgegebenen ausführlichen *Begleitworte zu Diapositivserien.* Eine eingehende Beschreibung des *Zeißschen Epidiaskops* veröffentlicht die Nat. Woch. Endlich gibt Spilger für die *Selbstanfertigung von Lichtbildern* die Vorschrift, die gewünschte Zeichnung auf Pauspapier zu zeichnen und dieses dann auf eine Glasplatte zu kleben.

Als **Vorträge für Schüler** fanden auf Veranlassung des preußischen Kultusministeriums in sechs höheren Lehranstalten Berlins und seiner Vororte wiederum (Jb. XVII, 15; XVIII, 20) *Hygienische Vorträge* statt. Die Vortragenden waren Autoritäten ersten Ranges: Kirchner, Abel, Frosch, Wassermann, Spitta und Ficker. Berichterst. hörte Kirchner, der an vier Abenden über die Hygiene der Ernährung mit besonderer Berücksichtigung des Alkoholmißbrauches, über individuelle Hygiene und Sport, über die Hygiene der geistigen Arbeit und die Pflege der Sinnesorgane und über die Bedeutung der Mikroorganismen für die öffentliche Gesundheitspflege sprach. Er fand, daß sein Urteil über diese Art der Belehrungen (Jb. XVII, 15) durchaus gerechtfertigt bleibt.

C. Hilfsmittel.

Die **Vorbildung des Lehrers** vollzieht sich durch das *Studium*, die Prüfung und die Ausbildungszeit. Für das Studium sind vor allem die Vorschläge der Unterrichtskommission (s. S. 33) und Löwenhardt (s. S. 34) zu beachten. Nath betont, daß die praktischen Verhältnisse der Unterrichtsverteilung an kleineren Gymnasien es erforderlich machen, daß die *Vorbildung für das höhere Lehramt im besonderen in der Mathematik und den Naturwissenschaften* so getroffen wird, daß der biologisch vorgebildete Lehrer auch Mathematiker ist, wenn nicht der mathematische Unterricht auf der Unterstufe in die Hände eines seminaristisch gebildeten Lehrers gelegt wird. An großen Anstalten kann ein Biologe volle Beschäftigung finden. Weiter setzt sich der Verf. mit Landois (Jb. XX, 79),

Schönichen (Jb. XXI, 13), Dahl (Jb. XXI, 42) und Chun (Jb. XX. 51) auseinander.

Bungers knüpft in seinem Aufsatz *Zur Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer* an Schönichen (Jb. XXI, 13) an. Er hält es nicht für nützlich, wenn schon auf der Universität Vorlesungen oder Übungen über die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts stattfinden. Für die Einführung in die Methodik sind die beiden Vorbereitungsjahre da. Übrigens gibt es keine „biologische Methode". Der Unterschied liegt im Stoff. Schuberg antwortet im Anschluß an seine früheren Auslassungen (Jb. XXI, 21) auf Dahls Aufsatz (Jb. XXI, 42) *Zur Frage des zoologischen Unterrichts an Universitäten.* Er hält dessen Forderung, diesen Unterricht mit physiologisch-ethologischen Elementen zu durchsetzen, für zu einseitig. Es kommen z. B. auch morphologisch-phylogenetische Faktoren in Betracht. Aber auch Scheinerklärungen dürften bei Dahls Forderung nicht ausbleiben; vgl. Werner Jb. XXI, 43. Sodann ist Schuberg der Ansicht, daß die Exkursionen auf Bestimmungsübungen folgen müssen, nicht diese das bei den Ausflügen gewonnene Material bearbeiten sollen. Schließlich werden sich unter den Universitätsdozenten genügend systematisch geschulte Kräfte finden; natürlich kann ein Mann nur einen kleinen Teil des Systems vollauf beherrschen. Dahl beantwortet dem entgegen die Frage *Wie ist der Studierende in die Kenntnis der einheimischen Tiere einzuführen?* dahin, daß seiner Erfahrung nach die ethologische Betrachtungsweise bessere Ergebnisse für das Festhalten im Gedächtnis zeitigt, die Namenfestsetzung daher wohl später erfolgen kann. Übrigens ist es Ansichtssache, in welchem Umfange physiologisch-ethologische Erklärungen Geltung haben. Wie weit auf den Formenreichtum der Fauna einzugehen ist, das hängt von der Verschiedenheit oder Übereinstimmung verwandter Formen in der Lebensweise ab.

Der preußische Kultusminister hat § 25 der Prüfungsordnung v. J. 1898 dahin ergänzt, daß bei der *Prüfung der Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für Botanik und Zoologie nachweisen wollen*, „auf die biologischen Gesichtspunkte besonderer Wert zu legen ist".

Bei der *1. realistischen Dienstprüfung 1905* in Württemberg standen folgende biologische Themata zur Lösung: Aufnahme und Bewegung des Wassers in der Pflanze; Über die verschiedenen Formen des Befruchtungsvorganges im Pflanzenreiche und über das Wesen dieses Prozesses: Über den Bau des Wirbeltierauges mit Hervorhebung der Besonderheiten des Fisch- und Vogelauges; Die Hauptgruppen der pflanzengallenbildenden Tiere sollen angeführt (ohne systematische Charakterisierung) und ihre Lebensweisen durch einzelne Beispiele erläutert werden. Dieselbe *Prüfung 1906* forderte: Die Bewegungserscheinungen im Pflanzenreich; Die Einteilung der sympetalen Dikotylen; Die wichtigsten Typen der Bewegungsapparate bei den wirbellosen Metazoen sollen nach Bau und Funktion geschildert werden; Es sollen a) die Beziehungen der Amphibien zu anderen rezenten

und fossilen Formengruppen dargelegt und b) eine Übersicht der einheimischen und alpinen Formen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Fortpflanzungsgeschichte gegeben werden. — Die württembergische *Prüfung für Präzeptors- und Reallehrersstellen 1906* stellte folgende biologische Aufgaben: Die Bewegungsorgane bei den Wirbeltieren, Gliederfüßern und Weichtieren; Ordnung der Paarzeher; Assimilation und Atmung bei den Pflanzen; Familie der Kreuzblütler. Dieselbe *Prüfung 1907* ließ bearbeiten: Die Gewebearten des Tierkörpers und ihre wesentlichen Funktionen; Die Insektenordnung der Käfer mit Angabe des Allgemeinen über Körpergliederung und inneren Bau, sowie Aufzählung der wichtigsten Familien; Bau und Funktion des Leitungssystems (Gefäßbündelsystems) der höheren Pflanzen; Die Familie der Nachtschattengewächse.

Für die **Fortbildung des Lehrers** kommen in erster Linie *Übungskurse* und Studienreisen in Betracht, beide u. U. in den Ferien.

In den *Städtischen Veranstaltungen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten* Berlins wurden im Sommer von Grüss *Die Enzyme und ihre Einwirkung auf Eiweiß, Stärke und Zellulose* behandelt. Matzdorff sprach *Über die Einrichtung und Verwaltung der biologischen Schulsammlungen.* Osterwald leitete *Mooseexkursionen*, Eckstein *Allgemeine biologische Ausflüge.* Ferner wurden eine *Essigfabrik* sowie eine *Fischzüchterei* besichtigt. Im Winter behandelte Plate *Den Begriff der tierischen Art und die Schwierigkeiten seiner Fassung* und Ficker hielt *Bakteriologische Übungen* ab. Wir entnehmen dem Berichte Breslichs über die *Veranstaltungen* im einzelnen folgendes. Grüss führte an der Hand keimender Pflanzen die Wirkungsweise der abbauenden, aufbauenden und oxydierenden Enzyme vor. Matzdorff verbreitete sich über Aufgabe und Umfang der Schulsammlung, ihre Verwendbarkeit und sparsame Einrichtung, Ausstellungen in Klassen und Fluren, Zahl und Lage der Unterrichtsräume für den biologischen Unterricht, nämlich Lehr-, Arbeits- und Sammlungszimmer, lebendes und frisches Material, die Verbrauchssammlung, makroskopische (gestopfte, Trocken-, feuchte) und mikroskopische Präparate, Modelle, Wandtafeln, Handbilder, Stereoskopbilder, Diapositive, Karten, Farbentafeln, endlich über Aufschriften und Bestimmungen der Objekte, das Inventar, die Handbibliothek, die technische Hilfskraft und die Frage der Remuneration. Plate erörterte die einschlägigen Fragen ähnlich, wie er sie in seinem Buche über das Selektionsprinzip und die Probleme der Artbildung dargestellt hat. Ficker unterrichtet in der Anwendung des Immersionsmikroskops für lebende Kulturen und mannigfache Färbungen und in den üblichen Kulturverfahren. In Budweis wurde vom Deutschen pädagogischen Verein ein *Kurs zur Unterweisung im Präparieren* von Säugetieren, Vögeln, Kriechtieren und Fischen veranstaltet. — Im Zusammenhang mit einer o. S. 21 genannten Schrift steht Zacharias' Aufsatz *Über die eventuelle Nützlichkeit der Begründung eines staatlichen Instituts für Hydrobiologie und Plankton-*

kunde, insofern, als dieses für die gewünschte Lehrerausbildung den besten Sitz abgeben würde. Zacharias zeigt, was das Ausland schon für Süßwasserstationen getan hat, wie die Fischerei großen Nutzen aus ihrer Tätigkeit gewinnt, und wie dort die Lehrer am besten lernen können, den Schülern die Naturobjekte selbst vorzuführen.

Im *Ferienkursus für Lehrer höherer Schulen, Oktober 1907 in Berlin* (s. auch *Programm* usw.), behandelten Ficker die *Biologie von Bakterien unter besonderer Berücksichtigung der Krankheitserreger* und Potonié *Die organogenen brennbaren Gesteine.* Kolkwitz und Röseler hielten ihre gewohnten Übungen ab; s. Jb. XVIII, 22. Potonié führte durch die Seen-, Sumpf- und Moorrinne des Grunewalds. Die *Ferienkurse in Greifswald* brachten *Mikroskopische Botanik* von Schütt und *Die Grundlagen der Entwickelungslehre* von Jäkel. Die *Ferienkurse in Jena* wiesen in ihrem Programm folgende biologische Themata auf: Detmer, *Das Problem des Lebens; Ursprung und Wesen des Lebensprozesses; Die Biologie im botanischen Schulunterricht;* Ziegler, *Die Stammesgeschichte der Vögel und Säugetiere;* Mangold, *Physiologie der Sinnesorgane;* Berger, *Physiologische Psychologie.* Über *Württemberg* s. Entress S. 35. Zepf berichtet über *Den Ferienkurs an der Universität Freiburg 1906.* Oltmanns und Clausen hielten einen botanisch-mikroskopischen, Schleip hielt einen zoologischen Kurs ab. Keibel trug über experimentelle Entwickelungsgeschichte vor. Im *Naturwissenschaftlichen Ferienkursus für Oberlehrer in Posen* behandelte Pfuhl *Die Enzyme und ihre Bedeutung im Leben der Pflanze* und *Die Behandlung der Pflanze im Unterricht nach biologischen Gesichtspunkten.* Am *Ferienkurs für Lehrer der Naturkunde in Bayern* beteiligten sich Fleischmann mit Vorträgen über *Die Mundwerkzeuge, Stiltypen des Tierreichs* und *Entwickelung der Säugetiere* und Schader über *Die Ernährung der Pflanze.* Die *Hochschulferialkurse in Salzburg*, zu denen zahlreiche auswärtige Gelehrte herangezogen werden, brachten Vorträge von Haberlandt über *Die Sinnesorgane der Pflanzen, Demonstrationen mikroskopischer Präparate aus dem zoologischen und histologischen Gebiete* von Joseph, aus der Botanik von Ginsberger und *botanische Ausflüge* unter Fritschs Leitung.

Sehr zahlreich waren wiederum die **Versammlungen** von Gesellschaften und Vereinen, die für unser Gebiet in Betracht kommen.

Auf der *79. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte* in Dresden hat die *Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts* ihre Tätigkeit beendet; s. Schmid. Ihre gesamte Arbeit ist literarisch in einem Sammelwerk zusammengefaßt worden, das von Gutzmer herausgegeben worden ist und die Aufschrift führt: *Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte.* Es bedarf für uns hier nur, auf die in diesem Buche enthaltenen *Reformvorschläge, unterbreitet der Naturforscher-Versammlung zu Dresden 1907*, einzugehen, die auszugsweise als *Bericht der Kommission usw.* und

Zur Frage des usw. auch anderwärts veröffentlicht wurden. Ein Teil wurde auch als *Bericht über die Einrichtungen usw.* in NS. abgedruckt. — In Dresden brachte die Unterrichts-Kommission folgendes vor. Der allgemeine Bericht Gutzmers betonte, daß die Kommission nunmehr ihre Tätigkeit im wesentlichen beendet habe. Sie hat die Bildung eines *Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht* angeregt. Dieser hat sich denn auch inzwischen gebildet und ist aus Vertretern der wichtigen großen wissenschaftlichen und technischen Gesellschaften zusammengesetzt worden. Klein gab allgemeine Ausführungen, so über die Ausbildung der Lehramtskandidaten an den technischen Hochschulen, die Gruppenbildung für Mathematik-Physik und Chemie-Biologie, generelle und individuelle Studien. Der auf Grund von Fragebogen aufgestellte *Bericht über die Einrichtungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten Preußens* läßt die den Lesern unserer Jahresberichte nicht unbekannt gebliebenen gewaltigen Mängel erkennen, die hier noch herrschen. Sie hätten sich als noch größer herausgestellt, wenn die für den chemischen und den biologischen Unterricht bestimmten Fragebogen den Gymnasien nicht vorenthalten worden wären. Die Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten gehen betreffs der Biologie auf folgendes hinaus. Für die Kandidaten der chemisch-biologischen Gruppe (s. o.) werden als Prüfungsfächer empfohlen: Chemie, Geologie (und Mineralogie), Biologie (einschließlich Anthropologie). Für die Botanik werden vorgeschlagen: Vorlesungen über Morphologie und Systematik der Gefäßpflanzen, Anatomie und Physiologie und niedere Kryptogamen. Wissenschaftliche Ausflüge, Demonstrationen in botanischen Gärten und Gewächshäusern, pflanzengeographische Schilderungen, praktische Übungen in Mikroskopie und Physiologie, die Methoden der Konservierung. Das zoologische Studium soll umfassen: einen Überblick über die Formen der Tierwelt und zwar vorzugsweise die einheimische und deren Lebensweise, systematische Zoologie, vergleichende Anatomie, Entwickelungslehre, Embryologie, Schädlinge unter den niederen Tieren. Für beide Zweige der Biologie ein Kolleg über die allgemeinen Lebensbedingungen der Lebewesen und ihre geologische Entwickelung und geographische Verbreitung. Zoologische Übungen in Präparation und Mikroskopie, Zeichnen, Sammeln und Konservieren, Exkursionen. Insbesondere anthropologischer Kursus, der auch Rassenkunde und Prähistorie umfaßt. Weiter werden die Vorlesungen in Philosophie und Pädagogik behandelt. Auch über Studienpläne, Spezialstudien, Doktorpromotionen, Assistentenstellungen, das Studium von Nachbargebieten, das Examen, das pädagogische Seminar und die wissenschaftliche Fortbildung werden Ratschläge erteilt.

Von wissenschaftlichen Vorträgen, die in Dresden gehalten und für uns von Bedeutung sind, seien folgende genannt. Molisch sprach *Über Ultraorganismen* und *Über Brownsche Molekularbewegung*, Hesse *Über das*

Sehen der niederen Tiere, Simroth über die *Pendulationstheorie*, zur Strassen über *die neuere Tierpsychologie.*

Ebenfalls in Dresden fand 1907 die *16. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts* statt, über die auch Walckling und Presler berichteten. Für uns ist vor allem von Bedeutung Löwenhardts Bericht über *Die Ausbildung in der Chemie und den biologischen Lehrfächern.* Seine Forderungen decken sich natürlich vielfach mit denen der Unterrichtskommission. Vor allem darf die Biologie nur von Fachlehrern erteilt werden, die ebenso sorgfältig und nachhaltig in ihre Wissenschaften einzuführen sind wie die Vertreter anderer Lehrfächer. Die Einführung der Biologie in die Oberklassen ist die Grundbedingung für die Ausbildung tüchtiger Fachlehrer. Auf der Universität sind Systematik und Ökologie in besonderen Vorlesungen zu behandeln. Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers soll der Kandidat in einem besonderen Kolleg kennen lernen. In höherem Maße als bisher muß der Biologe an praktischen Übungen teilnehmen können. Zoologische und botanische, makroskopische und mikroskopische Übungen vom ersten Semester an. Ausflüge und Bestimmungsübungen.

Die 15. Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik beschäftigte sich nach Försters *Bericht* mit dessen Aufsatz über psychologische Reihen. Unter anderem wird betont, daß die Morphologie im biologischen Unterrichte sehr wohl bei Kindern Interesse erwecken kann. Es fällt ihnen Morphologisches „zuerst in die Sinne, während ihnen das Biologische zunächst fern liegt“. „Am zweckmäßigsten wird es sein, eine glückliche Verbindung beider Gebiete herbeizuführen.“ Auf der *Dritten Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin* sprach sich Lück gegen eine Erweiterung des chemischen und biologischen Unterrichts auf dem Gymnasium aus und Friedensburg, *„Los von Juda. Hellas, Rom?“* suchte die Naturwissenschaften mit einigen spöttischen Bemerkungen abzutun.

Den *Zweiten Bericht* des Hamburgischen Lehrer-Vereins für Naturkunde *über das dritte bis fünfte Geschäftsjahr 1903—1905* nennen wir nicht nur, um mit Freuden die reiche Tätigkeit des Vereins festzustellen, sondern auch um seiner Beigabe willen, die in vier zusammengehörigen Abhandlungen „Unsere Moore“ darstellt. Ein vortreffliches Beispiel für eine einführende Schrift in eine Lebensgemeinschaft, die in Norddeutschland überall zu verwenden ist.

Auf der *15. Hauptversammlung des Vereins Sächsischer Realschullehrer* zeigte nach Hörnigs Bericht Lohrmann ein Tafelherbarium, das für den Klassenunterricht bestimmt ist und Pflanzenteile nach morphologischen und biologischen Gesichtspunkten nebeneinander geordnet zeigt. Schmids Vortrag auf der *8. Hauptversammlung des Sächsischen Realgymnasiallehrervereins* haben wir bereits o. S. 3 gebracht. Lohrmann gab ein *Referat über die . . . von der „Isis“ zu Dresden behandelten Leitsätze, betreffend „Die*

Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen". Sie stimmen im allgemeinen mit den Forderungen der Unterrichtskommission überein.

Nach Lössls *Bericht über die 25. Jahresversammlung der akademisch gebildeten Lehrer Badens* wünschte Erhardt für die Oberrealschulen, daß der biologische Unterricht eingeführt und mit dem in Naturbeschreibung und Chemie so verbunden werde, daß diesen Fächern wöchentlich drei Stunden zukommen.

Auf der *Jahresversammlung des „Vereins realistischer Lehrer Württembergs*" 1906 zu Cannstatt sprach sich nach Schnabel Entress für die Einführung von Ferienkursen aus. Sie sollten in Vorträgen mit Übungen und Ausflügen bestehen und alle zwei Jahre an einer der beiden württembergischen Hochschulen stattfinden; vgl. Jb. XXI, 29.

Im *Verein „Deutsche Mittelschule" in Prag* stellte Höfler nach Nowaks *Sitzungsberichten* u. a. folgende Thesen auf: Die Zweistufigkeit der österreichischen Mittelschulen hat sich im ganzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht bewährt, die von Wettstein empfohlene Annäherung an den Unterrichtsbetrieb der Hochschule ließe sich durch Einführung wahlfreien Unterrichts, z. B. auch in der Naturgeschichte, erreichen, der in die Lehrverpflichtung einzurechnen wäre, an der Realschule müßte der naturwissenschaftliche Unterricht auf 8 Klassen ausgedehnt werden. Sodann gab Watzel *Beiträge zum biologischen Unterricht an der Mittelschule.* Er betonte den großen Wert der ökologisch-ethologischen Betrachtungsweise, riet zur Anlage von Pflanzen- und Insektensammlungen seitens der Schüler, zur Führung eines Tagebuches, zur Herrichtung eines Zimmergartens und zur Übung des Augenmaßes behufs richtiger Beurteilung der Größenverhältnisse von Naturobjekten. Eine Vermehrung der Unterrichtsstunden ist wünschenswert. Verwandte Fragen sollen didaktisch verknüpft werden. Eine gute Lehrsammlung ist notwendig. Koster betont, daß schon 1856 „biologisch" unterrichtet worden ist. Natürlich darf die Beschreibung dabei nicht fortfallen. Für die Oberklassen wünscht er in VI Botanik, in VII Zoologie und in VIII einen allgemeinen naturhistorischen Kursus gelehrt zu sehen. Ähnlich spricht sich Singer aus. Liebus ist für Botanik in V und Zoologie in VI.

Die Kenntnisnahme der vorhandenen und insbesondere der neuen **Anschauungsmittel** vermitteln Schulmuseen, Lehrmittelsammelstellen und Ausstellungen. Grimm empfiehlt dringend *Den Besuch von Lehrmittelausstellungen und Schulmuseen*, Lehmann setzt gleichfalls den Wert der *Schulmuseen* auseinander.

In *Kiel* wird ein Provinzial-*Schulmuseum* neu erbaut, das *Posener* beschreibt die Posener Lehrerzeitung, *Magdeburg* erwarb die Lehrmittelsammlung des sächsischen Lehrerverbandes und beabsichtigt, sie zu einem Museum auszubauen. Im Großherzogtum *Hessen* wird in Darmstadt ein *Landesschulmuseum* errichtet werden. Die Verwaltung liegt in Diehls

Händen. Hübner berichtet über *Das polnische Schulmuseum in Lemberg.* Sehr ansehnlich ist *Das Schulmuseum von Saint Louis.*

Als *Eine Musterausstellung* schildert Frank die in Wien von Pichlers Witwe und Sohn veranstaltete neuer Lehrmittel für den biologischen Unterricht. Ferner weisen die Tsingtauer Neuesten Nachrichten auf *Lehrmittel-Ausstellungen in China* hin.

Für das Gebiet der *pädagogisch*-**wissenschaftlichen Literatur** dürfen wir auf Zacharias schon o. S. 21 besprochene Darlegungen sowie darauf hinweisen, daß Junges bekanntes Buch *Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft* neu erschienen ist.

Geschichtlichen Inhalts sind die folgenden Arbeiten. *Das naturhistorische Museum und der wahlfreie Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften* sind zwei *am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin* vorhandene Einrichtungen, die dieser Schule ein sehr eigenartiges Gepräge geben. Miltz unterwirft sie einer geschichtlichen Betrachtung, deren erster, hier vorliegender Teil den naturgeschichtlichen Unterricht am alten, akademischen Gymnasium und den darauf folgenden wahlfreien Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften auf der Oberstufe des neueren Gymnasiums behandelt. Jener wurde von eigens bestellten Professoren der Medizin seit 1647, allerdings mit Unterbrechungen und unter manchen Schwierigkeiten, erteilt. Bemerkenswert ist, daß eigene Lehrräume und ein Schulgarten mehrfach gefordert wurden und auch Jahrzehnte hindurch bestanden. Der Verf. schildert anschaulich Tätigkeit und Stellung dieser Lehrer bis 1805. In diesem Jahre fand das akademische Gymnasium sein Ende. Der naturgeschichtliche Unterricht wurde damit auf die Unterstufe verbannt und kam in den Abiturientenprüfungen niemals mehr zur Geltung. Jedoch hielt der seit 1801 angestellte Inhaber der medizinischen Professur, Lehmann, bis 1827 Vorlesungen über Anatomie, populäre Arzneikunde und Diätetik, und von 1828 ab wurde von Ärzten ein fakultativer biologischer Kursus für die Oberstufe des Gymnasiums eingerichtet, der Botanik, Zoologie, Physiologie, Anthropologie und Geognosie umfaßte, zu denen später auch allgemeine Biologie kam. Exkursionen werden ausdrücklich genannt. Schon 1843 schlug der Direktor Hasselbach vor, einen Lehrer mit diesem Unterricht zu betrauen, aber erst 1881 trat dieser Wechsel ein, und der Verwalter des Museums gibt seitdem regelmäßig in zwei Stunden den Sekundanern (seit 1893 Obersekundanern) und Primanern fakultativen Unterricht in der Naturkunde. Der Lehrgang ist jetzt dreijährig. Die sechs Semester haben folgende Pensen: Pflanzenkunde, niedere Tiere, Gliederfüßer, Wirbeltiere, Anthropologie, Geologie mit besonderer Berücksichtigung der Paläontologie.

Ehrenfeld gibt eine recht interessante Zusammenstellung der *Farbenbezeichnungen in der Naturgeschichte des Plinius.* Speck untersuchte *Den Entwickelungsgedanken bei Goethe.* Zunächst werden Goethes Ansichten, soweit sie Einzelwissenschaften betreffen, zusammengestellt. Goethe findet

vor allem eine gesetzmäßige Einheit in der Pflanzen- und in der Tierwelt, in geologischen Erscheinungen und im Menschen. Die Auffassung Goethes von der Natur als eines Ganzen läßt ihn materialistischen Ideen durchaus widersprechen und namentlich auch deszendenztheoretischen Theorien abhold sein. Die Teleologie lehnt Goethe ab, weil sie zur Erklärung der Naturordnung nicht ausreicht. Goethes Erkenntnislehre endlich steht in schroffem Gegensatz zur modernen Naturwissenschaft. Iltis stellt die *Bedeutung* von *Gregor Mendels Arbeiten für die moderne Wissenschaft* ins rechte Licht.

An diese Arbeiten schließen sich Aufsätze *biographischen* Inhalts an.

May befand sich 1902 in England *Auf Darwin-Spuren.* Er besuchte die Wohnstätten Erasmus Darwins, Shrewsbury, Cambridge, Down und Londen und schildert anschaulich die Erinnerungszeichen, die er von Darwin auffinden konnte. *F. T. Kützing* lehrte von 1835—1883 am Realgymnasium in Nordhausen. Sein Amtsnachfolger Schumann gibt uns eine sehr interessante Biographie des berühmten Algenforschers, die wertvolle, eigene Aufzeichnungen des 1893 Verstorbenen benutzen konnte. Kraus schickt *Siegmund Kraus*, der sich namentlich durch die Ausbildung des physikalischen Unterrichts Verdienste erwarb, einen Nachruf nach.

Biologischen Inhalts sind die folgenden Arbeiten.

In anschaulicher Darstellung bespricht Miehe *Die Erscheinungen des Lebens.* Sein Träger ist das Protoplasma, das den Zellenleib darstellt. Auf die Zelle bauen sich die Gewebe auf. Die mehrzelligen Organismen sind Zellenstaaten. Tiere und Pflanzen zeigen keinen durchgreifenden Unterschied. Bau und Leben der Spalt- und Sproßpilze. Die Ernährung der blattgrünlosen und der grünen Pflanzen; Kreislauf des Stick- und des Sauerstoffs; Enzyme. Mit der Atmung der Lebewesen stehen Wärme- und Lichtbildung in Zusammenhang. Die Entwickelung des Sinneslebens; Tropismen. Grenzen des Lebens, Gifte, latentes Leben, Lebensdauer, Tod. Ferner wird die Entwickelung der Fortpflanzungsarten geschildert und die Variabilitätstatsache einer Besprechung der Deszendenz- und der Mutationstheorie zugrunde gelegt. Das Entstehen des Lebens auf der Erde und sein Schicksal. Ontogenie und Phylogenie. Zum Schluß deutet Verf. auf die zahllosen Beziehungen hin, in denen die Lebewesen zueinander stehen.

Zimmermann schildert *Den Einfluß des Klimas auf Pflanzen und Tiere.*

Marshalls *Neue Spaziergänge eines Naturforschers* führen uns an den Strand des Meeres, auf die Heide, ins Haus vom Keller bis zum Söller, in die Dorfgasse, auf den Gemeindeanger und in den Bauerngarten. Wie alle Schriften des leider inzwischen verstorbenen Verf. sind auch diese Schilderungen frisch und anregend, zuverlässig belehrend und inhaltreich.

Janson hat sein Büchlein über *Meeresforschung und Meeresleben* (Jb. XVI, 23) nach den Ergebnissen der Reisen der letzten Jahre umgearbeitet, so daß es auf der Höhe stehen geblieben ist. Die geographische

Bedeutung der Meere, ihre Tiefen- und Bodenverhältnisse, ihre Wärme- und Strömungserscheinungen, Licht und Druck in der Tiefsee, die Bestandteile, die Dichte und die Farbe des Meerwassers werden eingehend dargestellt. Sodann werden die Pflanzen und die Tiere des Meeres, insbesondere auch die Anpassungserscheinungen der Tiere geschildert.

Wahnschaffe, Gräbner, Dahl und Potonié veröffentlichten eine vortreffliche Darstellung der naturwissenschaftlichen Verhältnisse *Des Grunewalds bei Berlin*, der ja für Lehrausflüge ein äußerst dankbares Gebiet abgibt. Wahnschaffe schildert die geologische Entstehung und die geographische Bedeutung der Seenrinne und ihrer Moore, Gräbner behandelt die Grunewaldflora (Loeske die Moose) und Dahl geht auf die Lebensgemeinschaften des Gebietes ein. Die Kultureinflüsse auf Sumpf und Moor stellt Potonié dar. Das ganze Büchlein ist geradezu ein Muster für die Art und Weise, auf die ein bestimmtes Gebiet für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann.

Lamperts schönes Werk über *Das Leben der Binnengewässer* erscheint in neuer Auflage (Jb. XIII, 13). Sie bringt vielfach Nachträge und inzwischen gewonnene Forschungsergebnisse. Zacharias gibt einen vortrefflichen allgemeinverständlichen Überblick über *Das Süßwasser-Plankton*, indem er nach Erörterung des Begriffs und der Aufgaben der Hydrobiologie auf die verschiedenen Planktonorganismen und die wichtigen Lebensfragen eingeht, die sich bei ihrer Untersuchung und bei der ihres Vorkommens aufdrängen, um zum Schluß auf die Plöner Station und anhangweise auf das ozeanische Plankton zu sprechen zu kommen. Auch Bradlers Aufsatz *Zur Biologie der Planktonorganismen* beschäftigt sich mit deren Lebenseigentümlichkeiten, indem er namentlich die pflanzlichen Planktonten berücksichtigt. Insbesondere werden die Schwebeeinrichtungen eingehend erörtert, daneben Saisondimorphismus und die Bedeutung des Pflanzenplanktons als Urnahrung.

Hierher gehört auch die Veröffentlichung über „Unsere Moore" (s. S. 34).

Simroth veröffentlicht eine ganze Reihe von Beobachtungen über *Natur- und Kulturgeschichtliches aus Oberitalien und Sardinien.* Die Eigenheiten des Waldes in den lombardischen Alpen werden auf eine uralte, aber langsam vorgehende und die Natur nur sehr allmählich verändernde Kultur zurückgeführt. Die Überzeugung von der Stetigkeit der oberitalienischen Natur führt den Verf. zu dem weiteren Schluß, daß das piemontesische Halbrund vom Monte Rosa bis zum Monte Viso als die jüngste Erhebung innerhalb der Alpen anzusehen ist. Denn die östlichen piemontesischen Abhänge stehen noch in der Steppenperiode. Weiter machte Simroth an der Hand der Pendulationstheorie Beobachtungen an nordischen Nadelhölzern, die sich in Oberitalien in die Mediterranflora hineinschieben. Sie sind Reste aus einer Zeit, in der „das Land noch vielleicht um 1^0 weiter nördlich und damit zugleich höher über dem Meeresspiegel

lag". Es folgen zoologische Bemerkungen über die Färbungen von Limax maximus und vom südalpinen Rind, über den Fraß von Schnecken an Pinguicula, über Fraßreste, die Krähen oder Dohlen von Schnecken übrig gelassen hatten (Hexenbutter), über Zusammenleben von Eidechsen und Schnecken, über Skorpione, Tausendfüßer, über Windmimicry durch einen Opilioniden und eine Spannerraupe, über schutzgefärbte Schmetterlinge, über die altertümliche Ernährung durch Flechten von Raupen und Afterraupen, über Winterschlaf von Kerfen und über die Versteinerung von Spinngeweben durch Kalksinter. Sodann behandelt Verf. eingehend die Viehhaltung und die Wohnungen der Sarden, um namentlich auf die Bedeutung der Nuraghen einzugehen. Er hält sie für uralte Wohnungen, die in Sardinien autochthon entstanden sind und in vollständiger Übereinstimmung mit den Gebräuchen des Landes stehen. Zum Schluß wird die Atlantis- und Tyrrhenisfrage diskutiert. Die Atlantissage dürfte auf Sardinien zu übertragen sein und die Tyrrheniskatastrophe zur Unterlage haben.

In den neu erschienenen *Flugblättern der Kaiserlichen Biologischen Anstalt für Land- und Forstwirtschaft* (Jb. XXI, 34) bearbeiteten Appel *Den falschen Mehltau des Weinstocks (Peronospora viticola) und seine Bekämpfung* sowie *Die Blattrollkrankheit der Kartoffel* und Ruhland *Die Kleeseide.*

Steinmanns *Einführung in die Paläontologie* (Jb. XVIII, 24) erschien in neuer Auflage.

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Köller betont in seinem Aufsatz über *Großstadtbotanik*, daß für die Kinder der Großstadt nicht mehr, wie früher, Feld-, Wald- und Wiesenpflanzen den natürlichen Ausgangspunkt des Unterrichts bilden dürfen, sondern daß Bäume und Sträucher der Straßen und Plätze wie Balkon- und Zimmerpflanzen der Besprechung zugrunde gelegt werden müssen.

Lehrausflüge schildern Weber und Lämmermayr. Jener beschreibt neun *Botanische Schülerwanderungen* und bespricht deren Ausbeute, dieser erörtert *Eine botanische Exkursion auf den Polster bei Eisenerz*, der ein sehr dankbares Gebiet für die mannigfachsten Beobachtungen abgibt.

B. Lehrmittel.

Unter den **literarischen Lehrmitteln** sind hier eine Anzahl von *Lehrbüchern* zu nennen. Von Schmeil-Norrenbergs neu erscheinender *Pflanzenkunde* für Realanstalten (Jb. XXI, 22) bringt das der V gewidmete Heft 17 ausführlich behandelte Pflanzen aus dem Garten und von der Wiese, doch auch vom Wasser und von seinem Gestade. Für die IV (15 Paradigmata) treten Pflanzen mit verwickelterem Blütenbau hinzu. Das Pensum der U III wird mit Gräsern, Riedgräsern und Froschlöffel-

und Froschbißgewächsen begonnen. Es folgen die Nadelhölzer und dann Farn-, Moospflanzen, Algen und Pilze. Ein eigener Abschnitt ist den Pflanzensystemen gewidmet. Den Beschluß bilden Bestimmungsübersichten für wichtige Gattungen und Arten von 10 siphonogamen Familien. Loews *Pflanzenkunde* (2. Teil der Ausgabe für Realanstalten) ist vor allem durch einen eigenen pflanzengeographischen Abschnitt vervollständigt worden. Es wird die Darstellung mit den deutschen Pflanzenverbänden des Waldes, der Strauch-, Gras-, Moorpflanzen-, Wasserpflanzen-, Sand-, Geröll- und Felsenpflanzen-, Salz- und Strandpflanzenbestände und der Pflanzenbestände der Kulturflächen eingeleitet. Dieser Abschnitt ist von ganz erheblichem Wert für die Erreichung des biozentrischen Lehrzieles. Es folgen die europäischen Gebiete, das arktische, das mitteleuropäische Wald- und das südosteuropäische Steppengebiet, und sodann werden die 16 Florenreiche in der Umgrenzung, die ihnen Höck in seiner Pflanzengeographie gegeben hat, gekennzeichnet. Im übrigen ist auch der Erörterung der Lebensbeziehungen erneute Aufmerksamkeit geschenkt worden; insbesondere erfuhren einige von ihnen eine farbige Darstellung. Die *Grundzüge der Pflanzenkunde* von Smalian (Jb. XVIII, 26) umfassen jetzt den gesamten Stoff der Unter- und Mittelstufe. Die physiologische Anatomie ist mit der des Menschen vereinigt worden; s. oben S. 25. Vielfach ist der Stoff schärfer gegliedert worden. Günthers *Botanik* (Jb. XVIII, 28) bringt für die Unterstufe 30 Einzelbeschreibungen, in denen namentlich auch die ökologischen Beziehungen hervorgekehrt sind. Ausländische Kulturpflanzen sind dem 2. Abschnitt zugewiesen worden. Im dritten wird die Morphologie, im vierten die Anatomie, im fünften die Physiologie behandelt. Sodann folgen Abschnitte über die Sporenpflanzen und über die Systematik. Den Schluß bilden Bestimmungstabellen. Stelz und Gredes *Lehrbuch der Pflanzenkunde* erschien neu; s. Jb. XVIII, 27. Krass und Landois' *Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik* (Jb. XVIII, 28) wurde mit neuen farbigen Tafeln versehen; auch wurden zahlreiche ökologische Einzelheiten eingefügt. Müller und Völkers Wiederholungsbuch *Pflanzenkunde* ordnet 85 Arten bzw. Familien oder Klassen ökologisch: Frühlingspflanzen, solche des Wassers, der Wiesen, der Wege, des Gartens, des Feldes, des Waldes und der Heide, Nutzpflanzen „aus weiter Welt“, um in zwei Abschnitten die Sporenpflanzen und anatomisch-physiologische Kapitel anzuschließen. Wettsteins *Leitfaden der Botanik* (Jb. XVI, 28) ist vor allem dadurch verbessert worden, daß die ökologischen Verhältnisse ausführlicher behandelt worden sind. Unter den neuen Bildern sind namentlich die auf Grund von Photographien angefertigten bemerkenswert. Sie stellen zumeist Pflanzungen ausländischer Kulturgewächse dar. Das *Lehrbuch der Pflanzenkunde* von Bubeniček behandelt die Systematik, die Anatomie, die Organographie, die Physiologie und die Biologie sowie die Pflanzengeographie. Wretschkos *Vorschule der Botanik* kam uns in seiner Neuauflage nicht zu Gesicht.

Das *Übungsheft für Botanik* bringt als Muster die schematisierte Beschreibung von Primula officinalis und sodann eine Anzahl Schemablätter zur Benutzung für Schüler mit folgenden vorgedruckten Überschriften: Name, Familie, Wurzel, Stengel (unterirdischer, oberirdischer), Blätter (Stellung, Anheftung, Gestalt, Rand), Blüte (Blütenstand, Blütenhülle, Staubblätter, Stempel, Frucht), Standort, Blütezeit, Biologisches, Nutzen und Schaden.

Unter den Aufsätzen über **Anschauungsmittel** nehmen wiederum die über *Schulgärten* einen bedeutenden Raum ein. Ein reich illustriertes Handbuch gab Gräber unter der Aufschrift *Ideal-Schulgärten im 20. Jahrhundert* heraus. Es werden zunächst, um die didaktische Verwertung des Schulgartens zu zeigen, Aufgaben und Fragen für die Schüler sowie Skizzen von Unterrichtsstunden nach den einzelnen Monaten (März bis Februar) gegeben. Sodann gibt Verf. Anweisungen, wie Anlagen auf dem Schulhofe im Schatten der Bauwerke, wie solche auf schmaler und auf breiterer Grundfläche an den Grenzen von Schulgrundstücken anzulegen sind, wie sich schattige und sonnige Ecken, wie sich die Mauern ausnützen lassen. Es folgt die Schilderung eines Ideal-Schulgartens. Dann wird auf Zentral-Schulgärten und auf die Beschaffung der Unterrichtspflanzen, auf Organisationsfragen, auf das Tierleben im Schulgarten, auf die Anleitung der Schüler zur Blumenpflege, auf die hauswirtschaftliche Bedeutung der Schulgärten, auf solche des Landes eingegangen. Eine umfangreiche Liste der im Schulgarten verwendbaren Pflanzen nach dem natürlichen System schließt das Buch. Alles in allem ist das zusammengebrachte Material reichhaltig und gut gesichtet, so daß diese Schrift bei Neueinrichtungen mit großem Nutzen eingesehen werden dürfte. — Lauer tritt warm für *Einzelschulgärten* neben Zentralgärten ein. Einen solchen, nämlich *Den Leipziger botanischen Schulgarten*, schildert Tittmann. Er wurde 1892 fertig und nimmt 1,3 ha ein. Die systematische Abteilung ist nach Engler geordnet; eine biologische ist geplant, doch finden sich Gift- und Wasserpflanzen zusammengestellt. Der Garten liefert Material und dient selbst der Belehrung. In Leipzig haben außerdem 28 von 52 Volksschulen eigene Gärtchen. Sabins Abhandlung über *Den Schulgarten der Realschule zu Barmen im Dienste des Unterrichts* nennt als Aufgabe des Gartens die Beschaffung des geschnittenen Pflanzenmaterials und die durch die „biologische“ Methode erforderlich gewordene Vorführung lebender Pflanzen. Der Garten enthält demgemäß vor allem Anzuchtbeete, sodann für Versuche bestimmte Gewächse und drittens für die Zoologie, das Zeichnen und die Erdkunde verwendbare Pflanzen. Es wurden 50 Pflanzen angebaut. Zum Schluß geht Verf. auf die unterrichtliche Benutzung des Gartens ein, insbesondere auf die anzustellenden Beobachtungen und Versuche. *Unser Schulgarten*, d. h. der des Gymnasiums zu Lauban, ist nach Eichner 625 qm groß. Er liefert Arbeitsmaterial, enthält Nutz- und Giftpflanzen, systematisch und biologisch wichtige Gewächse und ermög-

licht biologische Beobachtungen. Wie diese an den etwa 380 Pflanzen des Gartens angestellt werden können, darauf geht Verf. genauer ein. Die sehr ansprechenden Ausführungen lassen mannigfache Beobachtungen an Tieren nicht vermissen. Für das Realgymnasium zu *Lankwitz* bei Berlin soll auf einem 11 a großen Grundstück ein *Schulgarten* angelegt werden. *Der Schulgarten der Oschatzer Realschule* ist nach Nicklitzsch etwa $4^3/_4$ a groß und enthält eine sehr stattliche Anzahl angepflanzter und gebauter Arten. Verf. zählt diese auf und geht auf die Benutzungsart des Gartens ein. Wiesbaur gibt den Schluß seiner Abhandlung über *Den Schulgarten* (Jb. XIX, 27). Namentlich über seltene Pflanzen werden mannigfache Bemerkungen gemacht.

Gothan, *Wie soll man botanisieren?*, tritt dafür ein, an die Stelle des öden Pflanzensammelns ein Studium der Pflanzenvereine zu setzen. Wir können mit seinen Ermahnungen nur einverstanden sein. — In Leipzig ist der Versuch glücklich durchgeführt, *Pflanzenschmuck im Schulhause* in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Es werden dort Plektogynen, Laurus, Aucuba, Dracaenen, Haemanthus, Tradeskantien, Efeu, Fuchsien und Pelargonien gehalten. — Von großem Wert für die Zucht von Thallophyten in der Schule dürfte Richters Buch über *Die Bedeutung der Reinkultur* sein. Sie wird für das pflanzenphysiologische und für das systematische Gebiet dargelegt.

Einige einfache Vorrichtungen, die Wirkung des Lichtes und der Sonnenstrahlen auf die Pflanzen anschaulich zu machen, erfand Pfuhl. Es sind Modelle, die die „Lichtsehnsucht" der Pflanzen und die Stellung der Blätter gegen das intensive Sonnenlicht demonstrieren. Noack schildert *Zwei einfache biologische Versuche mit Bellis perennis und Hedera Helix.* Jene richtete sich im Zimmer aufwärts und verlor das Anthocyan ihrer Blätter und Blüten. Anderseits kann man beim Efeu, wenn man im Winter die Blätter umkehrt, auch auf ihrer Unterseite Rotfärbung hervorrufen.

Über ein *Tafelherbarium* s. oben Lohrmann S. 34.

Brendel hat an neuen *Botanischen Modellen* (Jb. XVI, 31) verfertigt die Blüte von Narcissus poeticus mit zerlegbarem Fruchtknoten, die von Tulipa Gesneriana mit abhebbaren Perigonblättern und zerlegbarem Fruchtknoten, den Blütenstand von Arum maculatum, die Blüte von Theobroma Cacao, an der ein Kronenblatt, ein Staminodienstück und die Griffelsäule mit dem quer halbierten Fruchtknoten abzunehmen sind, einen Längsschnitt durch das Weizenkorn, an dessen Außenseite die einzelnen Zellschichten aufgeklappt dargestellt sind, eine Spaltöffnung von Helleborus foetidus mit offener Spalte, sowie Darstellung der Verdickungsleisten und Hautgelenke, einen medianen Längsschnitt durch die keimende Tulpenzwiebel und Halmstücke von Arrhenatherum elatius mit Ligularpartie und quer durchschnittenem Blatt, die die Gefäßbündel zeigen, sowie mit längs halbiertem Knoten.

Von Knys bekannten *Botanischen Wandtafeln* erschien eine neue Ab-

teilung. Sie bringt Drosera, Mimosa, Spirogyra, Cuscuta und Berberis. Wir dürfen die Fortsetzung des schönen Werkes über die Hundertzahl hinaus mit Freuden begrüßen. Von Baur und Jahns *Tabulae botanicae* (Jb. XXI, 38) kamen zwei neue Tafeln mit Mucorineen heraus. Die neue unter Schmeils *Wandtafeln* behandelt den Wurmfarn. Tubeuf ließ als neue *Pflanzenpathologische Wandtafeln* (Jb. XXI, 38) erscheinen Obstfusikladien, Schuppenwurz, Mehltaupilze und Getreiderostarten. Ein neues Unternehmen sind Potonié und Gothans *Vegetationsbilder der Jetzt- und Vorzeit*, von denen drei Tafeln im Maßstab von 92 : 123 cm nach Originalen von Wolff-Maage erschienen. Sie stellen den deutschen Laubwald mit Unterflora, eine Verlandungsvegetation und eine Moorlandschaft der Steinkohlenzeit dar. Da auf diesen großen Tafeln viele Einzelheiten deutlicher zur Anschauung gebracht werden, als es auf kleineren Bildern geschehen kann, da die Schwierigkeit für den Schüler, auf einer Naturaufnahme die Einzelheiten zu erkennen, hier fortfallen, da andererseits für die sachgemäße Ausführung der dargestellten Landschaften und für die Richtigkeit aller einzelnen in ihnen vorgeführten Pflanzen der Name Potoniés, eines der ausgezeichnetsten Kenner unserer rezenten und fossilen Flora, bürgt, dürften diese Tafeln ein bisher in keiner Weise vorhandenes Lehrmittel sein, wenn man Potoniés früher erschienene Tafeln (Jb. XVI, 31) ausnimmt.

Als neue Hefte von Karsten und Schencks *Vegetationsbildern* (Jb. XXI, 38) veröffentlichten Körnicke und Roth Eifel und Venn. Auf 15 Tafeln werden die Heide in der Eifel, die Vegetationen des Eifelkalkes und des vulkanischen Grundes, die subalpin-montanen und die atlantischen Florenelemente in Eifel und Venn, die Pflanzenwelt der Schneifel und die des Hohen Venn dargestellt. Skottybery lieferte Vegetationsbilder aus Feuerland, den Falkland-Inseln und Südgeorgien, Busse steuerte westafrikanische Nutzpflanzen bei. Die von Geistbeck herausgegebenen *Geographischen Detailbilder* enthalten mancherlei, das für den botanischen Unterricht verwertet werden kann, so ein Vegetationsbild von Huelva, den Palmenhain von Elche, einen Mariposa-Hain, Pfefferbäume, Dattelpalmen und Kakteen aus Kalifornien, Orangen und Palmen von Florida, Magnolien aus Süd-Karolina.

C. Hilfsmittel.

An **pädagogisch-wissenschaftlicher Literatur** sei folgendes verzeichnet. Franck beantwortet für eine größere Anzahl unserer verbreitetsten Pflanzen die Frage „Warum zeigt die Blüte diesen bestimmten Bau?“ und erläutert dadurch sehr hübsch, wie man *Blütenbiologie in der Heimat* treiben kann. Er führt die genannten Pflanzen nicht systematisch vor, sondern läßt sie uns bei einer Wanderung an ihren mannigfachen Standorten kennen lernen. Rabes fordert in einem sehr lesenswerten Aufsatz größere *Berücksichtigung der Biologie des Blattes im Unterrichte*. Er geht auf Schutz gegen Verdunstung, auf Rosettenbildung, auf Blattmosaik, auf

Schutz gegen Regen und gegen Wind, auf schwimmende und untergetauchte Blätter und auf die Entwickelung der Blätter ein. **Unterrichtsproben** lieferten Berndl über *Wiesenblumen im Herbste* und Laukamm über *Die Osterluzei* und *Den rundblätterigen Sonnentau.*

Sodann veröffentlichte Müller ein ansehnliches Hilfsbuch unter der Aufschrift: *Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer.* Der erste Teil geht auf den Bau des Mikroskops und seine Handhabung ein, er gibt Mitteilungen über die Bezugsquellen des Instrumentes, leitet zu einer geeigneten Wahl an und verbreitet sich dann über die Technik der Herstellung von Präparaten. Sodann schildert Müller an gut gewählten Beispielen, wie die Untersuchung aller mikroskopisch vorführbaren Objekte vor sich zu gehen hat. Es kommen nacheinander der Protoplast (Haare, junge Blätter, Chromatophoren), seine Einschlüsse (Stärke, Aleuron, Kristalle, Raphiden, Zucker, Inulin u. dgl.) und die Zellhaut mit allen ihren Strukturen und Umwandlungsformen zur Erörterung. Weiter werden Luft- und Erdstämme sowie Wurzeln der Mono-, der Dikotyledonen und der Gymnospermen, ferner die Blätter der Angio- und der Gymnospermen auf ihren anatomischen Bau hin untersucht. In allen Fällen leitet der Verf. gut dazu an, geeignete Beispiele zu wählen und sie technisch einwandsfrei zu präparieren. Der zweite Abschnitt wählte eine Anzahl physiologischer Versuche aus, die der Lehrer anzustellen und seinen Schülern vorzuführen imstande ist. Aus der großen Anzahl der bereits vielfach veröffentlichten Versuche ist die Auswahl geschickt getroffen. Sie betrifft die Wasserleitung und die Aufnahme, Verarbeitung, Umbildung und Aufspeicherung der Nahrungsstoffe sowie die Atmung.

Botanische Literatur. Von Warming und Johannsens *Lehrbuch der allgemeinen Botanik* erschien eine deutsche Ausgabe von Meinecke.

Neger behandelte *Die Nadelhölzer und übrigen Gymnospermen*, nämlich deren Stellung im System, die Anatomie ihres Holzes und ausführlich ihre Fortpflanzung. Bei der Schilderung der Keimlinge geht er auch auf ihre Krankheiten ein. Sodann wird die Bedeutung der Nadelhölzer für die menschliche Praxis und für den Haushalt der Natur besprochen. Einer Systemübersicht (nach Engler) folgen die paläontologischen Tatsachen und sodann eine Aufzählung der wichtigsten Nacktsamer. Tabellen zum Bestimmen der Hölzer, Samen, Keimlinge, technische Übersichten, zahlreiche Abbildungen und Verbreitungskarten vervollständigen die reichhaltige Schrift. Peiter schildert *Die Myrte.* Reukauf behandelt in systematischer Folge *Die Pflanzenwelt des Mikroskops* und gibt eine Anweisung für ihre Untersuchung. Miehes Darstellung *Der Bakterien* und ihrer Bedeutung im praktischen Leben geht auf ihre morphologischen und biologischen Eigenheiten, auf die Methodik ihrer Erforschung, auf ihr System und ihre Verbreitung, auf ihre Bedeutung in der Natur und in der Technik und in der Pathologie der Lebewesen ein. Insbesondere wird auch der Kampf gegen die Feinde unter ihnen eingehend dargestellt. Das Büch-

lein orientiert vortrefflich über den gegenwärtigen Stand der gesamten Frage. Auf *Diphtherie und Diphtheriebazillen* geht Ruppel ein.

Strasser untersuchte *Den Bau der männlichen Blüten von Larix europaea* und fand, daß die männliche Blütenknospe der Lärche nicht seitlich in der Achsel eines Deckblattes entspringt, sondern daß die die Staubblätter tragende Achse die direkte Fortsetzung der Achse der vorjährigen Laubknospe ist. DieBlüte ist also wirklich terminal. Larix nimmt damit eine Sonderstellung innerhalb der Abietineen ein. Cedrus verhält sich ebenso, alle anderen Abietineen anders. Für Migulas *Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen* s. Jb. XVII, 27. Gisevius *Werden und Vergehen der Pflanzen* behandelt ihre Morphologie, Histologie, Physiologie, Paläontologie, das System und die Züchtung.

Fischer berichtet *Über Vergrünung der Blüten von Digitalis purpurea*, Ruska über *Einen weiteren Fall von Prolifikation bei Scabiosa.*

Englers bekannter *Syllabus der Pflanzenfamilien* liegt in neuer Auflage vor. Selbstverständlich sind alle neuen Arbeiten auf dem Gebiete der Systematik, der Pflanzengeographie und der technischen Botanik berücksichtigt. Die Notwendigkeit, dieses Werk als Nachschlagebuch stets zur Hand zu haben, braucht hier nicht betont zu werden. Von den *Natürlichen Pflanzenfamilien* Engler und Prantls (Jb. XXI, 39) fanden die Flechten ihren Beschluß, die Moose ihre Fortsetzung. Außerdem liegen nunmehr die Nachträge und Ergänzungen zu den Siphonogamen für die Jahre 1899—1904 vollständig vor. Für Englers *Pflanzenreich* bearbeiteten Brand die *Polemoniaceae*, Kränzlin die *Scrophulariaceae — Antirrhinoideae — Calceolarieae*, Schulz die *Erythroxylaceae*, Perkins die *Styracaceae*, Ascherson und Gräbner die *Potamogetonaceae* und Pfitzer und Kränzlin die *Orchidaceae — Monandrae — Coelogyninae.* Die *Genera siphonogamarum ad systema Englerianum conscripta* von Dalla Torre und Harms (Jb. XX, 70) sind nunmehr mit elf Faszikeln vollständig erschienen. Von Wettsteins *Handbuch der systematischen Botanik* (Jb. XVIII, 32) erschien ein neuer Teil.

Folgende Arbeiten betreffen das Gebiet der *Physiologie.* Damm beantwortet nach neueren Arbeiten die Frage: *Wie öffnen sich die Staubbeutel der bedecktsamigen Pflanzen?* Soweit wir Bescheid wissen, ist der Öffnungsmechanismus der Antheren bald ein Kohäsions-, bald ein Schrumpfungsvorgang, doch ist dieser häufiger. Im einzelnen zeigt sich eine große Mannigfaltigkeit. Lämmermayr machte an den Farnen, von denen bei Leoben 16 Arten vorkommen, *Studien über die Anpassung der Farne an verschiedene Lichtstärke.* Nur wenige, wie Aspidium dryopteris, sind echte Schattenpflanzen. Die Mehrzahl ist anpassungsfähig. Einige, wie Botrychium Lunaria, vertragen dauernd starke Beleuchtung. Arten mit hohem Lichtgenuß, wie der genannte Farn, oder solche mit weitgehender Anpassung, wie Pteridium aquilinum, sind Kosmopoliten. In höheren Lagen suchen die Farne freiere Exposition auf. Gelegenheits-Epiphytismus ist nicht

selten. Die Wedel sind an schattigen Orten euphotometrisch, an sonnigen panphotometrisch ausgebildet. Anpassungsfähige Arten bilden Licht- und Schattenformen. Eine Gliederung des Mesophylls in Palisadenschicht und Schwammgewebe ist nicht selten, unterbleibt aber meist in zarten Spreiten. Botrychium Lunaria hat isolateralen Bau. Bei Adiantum Capillus Veneris scheint das mächtig entwickelte Hautgewebe die Funktion des Mesophylls zum Teil zu übernehmen. Licht- und Schattenformen sind anatomisch meist nur graduell verschieden. — Peiter schildert die Bedingungen und die Vorgänge *Des Erfrierens der Pflanzen.* Giesenhagens Abhandlung über *Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreiche* verbreitet sich über die ungeschlechtliche Fortpflanzung, die Befruchtung bei Geißelalgen, Moosen, iso- und heterosporen Farnen, Gymno- und Angiospermen, den Geschlechtsverlust und die Jungfernzeugung, vegetative Embryonen und die Bedeutung der Vererbung für die Entstehung neuer Formen. Frenzel untersuchte *Das Blühen des Getreides* an unseren vier Getreidearten. Die *Studien zu Fechners Metaphysik der Pflanzenseele* von Leisering wollen die lange verkannten, aber allmählich in steigendem Maße gewürdigten Ansichten Fechners von der Beseelung der Pflanzen ins rechte Licht rücken. Der Fechnersche Begriff der Pflanzenseele und seine naturwissenschaftlichen, ethisch-ästhetischen und teleologisch-metaphysischen Beweisgründe für ihr Vorhandensein werden eingehend gewürdigt. Schließlich wird die Bedeutung der Pflanzenseele für die Theorie der Erdseele behandelt. Auch Schrammen, *Sind die Pflanzen beseelt?*, geht auf Fechner ein, um ferner Wasmann, Mach, Wagner, Francé, Höck (Jb. XX, 62) u. a. kritisch zu betrachten. Unter Bezugnahme auf zahlreiche neuere Arbeiten kommt er zu dem Ergebnis, daß man den Pflanzen nur ein unbewußtes, ein Reizleben zuschreiben, ihnen aber kein Seelenleben zuerkennen darf. Es findet sich im Leben der Pflanzen keine Lebensäußerung, die zu ihrer Erklärung der Annahme eines Seelenlebens bedarf.

Meierhofer verfaßte im Anschluß an Sturms Flora (Jb. XVII, 31) eine *Einführung in die Biologie der Blütenpflanzen.* Die allgemeine Biologie behandelt den Einfluß der ökologischen Faktoren (Wasser, Licht, Boden, Wärme, Wind), den Kampf der Pflanzen untereinander, z. B. auf Neuland, in den Dünen, im Hochgebirge, beim Schmarotzertum, und die Beziehungen der Pflanzen zu den Tieren, nämlich Samenverbreitung, Schutz gegen Tierfraß, Ameisenpflanzen und Tierfänger. Im zweiten Abschnitt wird die sog. Blütenbiologie dargestellt. Die sämtlichen Kapitel sind sehr frisch und anschaulich geschrieben, die Abbildungen gut gewählt und groß ausgeführt. Das Buch dürfte daher über das behandelte Gebiet gut orientieren. Eine Einführung in die Blütenbiologie gab Metze, *Bau und Leben der Blüte.*

Für die Kenntnis der *geographischen* Grundlagen des botanischen Unterrichts dürfte Höcks *Versuch einer pflanzengeographischen Umgrenzung und Einteilung Norddeutschlands* von Bedeutung sein. Der Verf.

führt zunächst aus, daß Ostpreußen einen Übergangsbezirk zu Osteuropa darstellt, ähnlich wie Polen, während Posen und Schlesien sich mehr an Brandenburg anschließen. Sodann werden die Pflanzenwelt Nordwestdeutschlands sowie die der westlichen Ostseeländer diskutiert und schließlich die des binnenländischen ostdeutschen Tieflandes besprochen. Von Ostpreußen abgesehen läßt sich der pflanzenärmere Westen vom pflanzenreicheren Osten trennen. Die Elbe bildet weithin die Grenze, doch gehört der größere Teil Schleswig-Holsteins zum Westen, während sich seine Ostküste freilich den übrigen deutschen Ostseeländern anschließt. Diese bilden im Westen einen durch die Buche gut gekennzeichneten Bezirk. Oder und Bober trennen im Binnenlande nur zwei Landschaften. Für die Verteilung der Pflanzen sind die Regenverhältnisse in erster Linie maßgebend gewesen.

Die neu begonnene 2. Abteilung von Francés *Leben der Pflanze* (Jb. XXI, 38) nennt sich *Floristische Lebensbilder*. Sie wird in anschaulicher und reich illustrierter Darstellung eine Systematik des Pflanzenreiches unter Berücksichtigung aller wichtigeren Gewächse bringen. Säurich setzt sein *Leben der Pflanze* (Jb. XVII, 29; XIX, 31) mit einem neuen Bande, *Im Gewässer*, fort. Vor allem werden die Anpassungen der Pflanzen an das Medium gut durchgeführt und durch Zeichnungen illustriert.

Schlegel gibt zahlreiche charakteristische Züge aus der Pflanzenverbreitung sowie ökologische Beziehungen der Pflanzenwelt seiner Heimat: *Botanisches aus dem Rheintal zwischen Bingen und Koblenz*. Geisenheyner steuert aus dem Schatze seiner reichen Erfahrungen *Zusätze* zu diesem Aufsatze bei. Den Beginn eines neuen Sammelwerkes über die Pflanzengesellschaften der Schweizeralpen macht Brockmann- Jerosch mit seiner *Flora des Puschlav*. In Engler und Drudes *Vegetation der Erde* (Jb. XXI, 40) erschienen die *Grundzüge der Pflanzenverbreitung in Chile* von Reiche. Endlich gibt Tobler eine Übersicht über *Kolonialbotanik*. Er schildert unsere kolonialwissenschaftlichen Einrichtungen und die Grundsätze der Kultur in den Kolonien (so auch die Arbeiter- und die Transportfragen). Sodann werden Kakao, Kaffee, Tee, Zucker, Reis, Kautschuk, Guttapercha, Baumwolle und Palmen behandelt. Von Wieler werden *Kaffee, Tee, Kakao und die übrigen narkotischen Aufgußgetränke*, Mate und Kola, systematisch, pflanzengeographisch, technologisch und hygienisch besprochen.

Giesenhagens sechs Vorträge über die Getreidegräser als *Unsere wichtigsten Kulturpflanzen* sind neu herausgekommen; s. Jb. XIV, 24. Sein Bestreben, Fremdausdrücke möglichst zu verdeutschen, ist sehr zu billigen. Es hätte aber auch wohl noch auf Wörter wie Apparat, Organ, Basis, Prozeß, Reservoir, Resultat, Vegetation, Kompliziertheit, auch Internodium, Chlorophyll u. a., ausgedehnt werden können, ohne daß Deutlichkeit und Genauigkeit gelitten hätten.

Von Ascherson und Gräbners *Mitteleuropäischer Flora* (Jb. XXI, 41) ist der 3. Band mit den Orchidaceen vollendet worden. Ferner wurden die

Rosaceen abgeschlossen und die Leguminosen begonnen. Die *Flora von Nord- und Mitteldeutschland* von Lackowitz erschien in neuer Auflage, ebenso Prahls *Flora der Provinz Schleswig-Holstein usw.* Zimmermann veröffentlichte eine *Flora der Pfalz.* Brockhausens *Beiträge zur Flora Westfalens* betreffen 61 Siphonogamen, 5 Gefäßkryptogamen, 148 Laubmoose und 22 Flechten.

Paulin gibt eine ausführliche, mit Standorten und einem Bestimmungsschlüssel versehene *Übersicht der in Krain bisher nachgewiesenen Formen aus der Gattung Alchemilla.* Es sind 13 Arten mit mannigfachen Varietäten usw.

Ein überaus nützliches Buch hat Lehmann mit seiner Flora *Unserer Gartenzierpflanzen* geschaffen. Betrifft sie doch ein Gebiet, für das einen zuverlässigen Ratgeber zu besitzen gerade dem Lehrer, dem sehr oft jene Pflanzen gebracht werden, und der sie auch bei seinen Ausflügen nicht übersehen darf, äußerst wertvoll ist. Bisher hatten wir ein ähnlich kompendiöses Hilfsmittel nur für die angebauten Holzpflanzen, während wir für Stauden und Kräuter auf mühevolle Einzelstudien angewiesen waren. Hier ist uns nun die Möglichkeit gegeben, alle Fremdlinge unserer Flora zu bestimmen und uns Rat über ihre Kultur und Verwendung zu holen. Es beginnen das Buch Tabellen zur Bestimmung der Klassen und Familien, der eine sehr nützliche Bestimmungsübersicht für Pflanzen mit gefüllten Blüten folgt. Dann kommt die Flora selbst, in der ein gewaltiger Stoff verarbeitet ist. 17 Tafeln stellen zahlreiche Pflanzen dar. Lehmanns Gartenzierpflanzen werden ein unentbehrliches Hilfsmittel für jeden Lehrer der Naturwissenschaften bilden.

Rompels Katalog *Der Laubmoose des Herbariums der Stella Matutina* umfaßt 356 Arten. Müllers Flora *Der Lebermoose* Deutschlands (Jb. XXI, 41) wurde fortgesetzt. Kaisers *Beiträge zur Kryptogamen-Flora von Schönebeck an der Elbe* ergänzen eine frühere Veröffentlichung (Jb. XI, 49), indem sie für Farne und Moose neue Standorte sowie neu aufgefundene Arten aufführen. Sodann kennzeichnen sie die Thallophyten und ihre größeren Gruppen und geben ein Verzeichnis von 75 Pilzen, 33 Flechten und 28 Algen, die der Flora von Schönebeck angehören. Von Lindaus *Fungis imperfectis* (Jb. XXI, 41) ist eine Abteilung vollendet worden und es liegen damit die Mucedinaceen und von den Dematiaceen die Phaeosporen und die Phaeodidymen abgeschlossen vor. Die neue Abteilung beginnt mit den Phaeophragmien. Kaufmann verzeichnet *Die in Westpreußen beobachteten höheren Pilze, Basidiomyceten und Ascomyceten.* Es sind 946 Arten. Die brandenburgische Kryptogamenflora (Jb. XX, 73) ist mit einem neuen Bande in die Erscheinung getreten, den *Algen*, die Lemmermann bearbeitet. Da es diese Gruppe von Sporenpflanzen am allermeisten bedurfte, kritisch und neu bearbeitet zu werden, so muß man das Werk des ausgezeichneten Algenforschers aufs lebhafteste begrüßen. Es wird allen, die sich an irgendeinem Zweige floristischen und namentlich auch faunisti-

schen Forschens, die sich irgendwie biogeographisch in unserer Heimat betätigen, ganz unentbehrlich werden. Migulas *Algen* (Jb. XXI, 41) sind mit dem 1. Teile vollendet. Er umfaßt die Cyanophyceen, die Diatomaceen und die Chlorophyceen. Schließlich sei hier Lakowitz' *Algenflora der Danziger Bucht* genannt, die für unsere gesamte Ostseeküste von erheblichem Wert sein dürfte.

Potoniés Buch über *Die Entstehung der Steinkohle und verwandter Bildungen* ist in neuer Auflage erschienen. Da der Verf. unermüdlich an der Erforschung der „Kaustobiolithe" fortarbeitet, ist das Werk vortrefflich geeignet, über den Stand aller einschlägigen Fragen zu belehren.

Von Grauers *Agrikulturchemie* erschien ein Band über Pflanzenernährung. Es werden die chemischen Tatsachen über die Zusammensetzung des Pflanzenkörpers zugrunde gelegt und darauf die der Nahrungsaufnahme erörtert. Hieraus ergeben sich Schlußfolgerungen für die Beurteilung des Bodens und die Inangriffnahme der Düngung. Klöppel berichtet über *Rübenanbau- und Rübendüngungsversuche mit Kalkstickstoff und Chilisalpeter.* Sie wurden mit sechs Runkelrübensorten angestellt und ergaben, daß der Ertrag an Gewicht bei der Kalkstickstoffdüngung den bei Düngung mit Chilisalpeter stets übertraf. Die Untersuchung der Rüben behufs Wertbestimmung bezog sich auf die Ermittelung des Gehaltes an Trockensubstanz und insbesondere des an Zucker, der 40 bis 80 % jener ausmacht. Auch hierin übertrafen die mit Kalkstickstoff gedüngten Rüben die anderen in allen Fällen, wenn sich auch die verschiedenen Sorten verschieden verhielten.

Hammer behandelt *Deutsche und französische Pflanzennamen* vergleichend nach ihrer linguistischen und nach ihrer volksetymologischen Seite hin.

Die schöne Schrift, in der Söhns Namenerklärungen, mythologische und abergläubische Beziehungen *Unserer Pflanzen* behandelt, hat aufs neue (Jb. XIX, 34) Verbesserungen und Vermehrungen erfahren, die, zum Teil auf Mitteilungen aus dem Leserkreise beruhend, Söhns' Buch immer wertvoller gestalteten.

Einen Teil seiner Grundlagen der künstlerischen Bildung hat Lichtwark dem *Blumenkultus* und den *Wilden Blumen* gewidmet. Er schärft hier unser künstlerisches Empfinden einer Gruppe von Naturerzeugnissen gegenüber, die es in hohem Maße verdienen, daß man bei ihrer Verwendung im Schmucke des Hauses und Gartens Geschmack zeigt. Wie dieser anzuregen, in welche Bahnen er zu leiten und wie er zu entfalten ist, dazu will Lichtwarks Büchlein in der lebhaften Art des Verfassers die Richtlinien geben. Einmal wünscht es, mehr als bisher die wilden Blumen berücksichtigt zu sehen. Anderseits lenkt er unsere Aufmerksamkeit auf die künstlerisch wirksame Ausgestaltung von Blumenfenstern, -läden, -töpfen, -körben, -brettern, -gläsern, und -vasen, auf den Garten und seine Hecken, Gitter usw.

3. Tier- und Menschenkunde.

A. Lehrverfahren.

Werner führt *Zur Praxis des zoologischen Unterrichts an Mittelschulen* aus, daß die früher allein herrschende Systematik nach ihrer Verdrängung in der Wertschätzung infolge der Entwickelung der Histologie usw. durch die Abstammungslehre zu neuer Geltung gebracht worden ist, wenn auch gewisse Richtungen der Histologie und Physiologie sie nicht hoch schätzen. Die Systematik muß eben doch, wie auf der Universität, so auch auf der Mittelschule die Grundlage bilden, die uns ein vorliegendes Tier überhaupt zu erkennen und richtig zu beurteilen gestattet. Um aber Tierformen kennen zu lehren, eignen sich vor allem Ausflüge. Die sog. „biologische Richtung (Schmeil etc.)" hat nach des Verf. Ansicht auch deswegen so überhandgenommen, weil die jungen Lehrer aus ihrer Studienzeit weder Interesse für die Systematik noch Kenntnisse in ihr mitbringen. Pflanzen zu bestimmen, fordern die Prüfungen, Tiere nicht. Es müssen daher mehr als bisher die Studierenden, die einst Zoologie lehren wollen, auf Studien in der Systematik hingewiesen und in der Bestimmung einheimischer Tiere geprüft werden. Verf. betont weiter, daß das Lehrbuch von Grobben (Jb. XX, 79) ein wirklich modernes System bringt. *Die Pflege der Phänologie an den höheren Schulen* fordert Köpert. Das Erscheinen und das Verschwinden von Vögeln, Fröschen, Kerfen, die Ernährung der ankommenden Zugvögel und die Beziehungen zwischen den erscheinenden Tieren und der Entwickelung der Pflanzenwelt sind sehr dankbare Vorwürfe für phänologische Schülerbeobachtungen. Gebien schlägt *Zum Zoologie-Unterricht in der Großstadt* vor, auch hier möglichst vom lebenden Tier auszugehen.

Der *Tierschutz-Kalender* bringt in gewohnter Weise eine Anzahl Beiträge, die der Pflege seiner Bestrebungen förderlich sind. Auch dem Alkohol tritt er entgegen. Die uns zugegangene Nummer der *Tierschutz-Korrespondenz* enthält eine Anzahl von Artikeln, deren Verbreitung durch die Presse erwünscht ist. Wir nehmen gern von der Tätigkeit des Vereins Notiz. Sehr zweckdienlich für die Verbreitung der Vogelschutzbestrebungen ist Kleinschmidts Schrift über *Nistplätze und Nistkästchen*, die für den Massenvertrieb bestimmt ist. Das mit 11 Abbildungen versehene Büchlein kostet nur 5 Pf.

B. Lehrmittel.

Unter den **literarischen Lehrmitteln** der *Lehrbücher* sind mehrere Neuerscheinungen zu verzeichnen. Das *Lehrbuch der Tierkunde mit besonderer Berücksichtigung der Biologie*, das von Hanstein veröffentlichte, gliedert sich in einen speziellen und in einen allgemeinen Teil. Jener steigt systematisch von den Wirbeltieren bis zu den Urtieren hinab. Die weitere Gruppierung bringt z. B. bei den Säugetieren 15, bei den Vögeln 19, bei den Kerfen 13 Ordnungen. Je nach Bedürfnis werden dann weiter einzelne kleinere Gruppen, so bei den Immen, Schmetterlingen, Zweiflüglern

und Schnabelkerfen mehrere Unterordnungen, an vielen Stellen noch Familien usw. aufgeführt. Die Tunikaten werden mit den Buschwürmern als Anhang des Wurmtierstammes behandelt. Die Schwämme bilden einen besonderen Stamm. Für jede Gruppe werden allgemeine Darstellungen und einzelne kennzeichnende Beispiele gegeben, ohne daß diese in den Vordergrund gerückt werden. Sämtliche Schilderungen sind in zusammenhängender, klarer und leicht verständlicher Redeweise abgefaßt, so daß der Schwierigkeit, dieselben Abschnitte des Lehrbuches auf verschiedenen Lehrstufen benutzen zu müssen, einer Schwierigkeit, die bei systematisch angelegten Büchern nicht unerheblich zu sein pflegt, vortrefflich begegnet wird. Außer vielen schwarzen Abbildungen bringt dieser Teil auch sehr zahlreiche farbige, in den Text gedruckte Bilder von Tieren, Tiergruppen und Tierteilen. Auch in den schematischen Zeichnungen sind mehrfach durch Farben Einzelheiten hervorgehoben. Manche der Habitusbilder entstammen dem älteren Material der Verlagsbuchhandlung (dem Tierbuch von Dalitzsch) und dürften daher wohl später einmal erneuert werden müssen. Insgesamt jedoch bilden diese bunten Bilder eine sehr wesentliche Erweiterung des Lehrstoffes. Natürlich hat der Verf. die wissenschaftlichen Grundlagen der Systematik und der Nomenklatur, der Anatomie und der Entwickelungsgeschichte, der „Bionomie“ und der Verbreitung durchwegs in ihren neuesten Erscheinungen berücksichtigt. Mit großer Sorgfalt ist auch auf die Verdeutschung der technischen Termini geachtet worden. Der allgemeine, zweite Teil bringt in einer vergleichenden Übersicht über den Aufbau des Tierkörpers die Zellen- und die Gewebelehre sowie eine kurze Organographie, dann ein Kapitel über Farbstoffe und Leuchtorgane und endlich eine Zusammenfassung der Vorgänge der Entwickelung und Vermehrung. Sodann werden die Beziehungen zur Außenwelt geschildert: Wohnorte, Tiere und Pflanzen, Tiere und andere Tiere, Tiere und der Mensch. Den Schluß bildet ein Abriß der Tiergeographie. Hier wird besonders auch auf die geologische Entwickelung der Erde und deren Einfluß auf die der Tierwelt, also auf die paläontologischen Tatsachen eingegangen. Das Ergebnis sind die heute feststehenden Tiergebiete. Der Ergänzung dieses Lehrbuches dient desselben Verfassers *Bau und Leben des Menschen und der Wirbeltiere.* Mit besonderem Nachdruck ist hier einmal der Bau des Menschen stets im Vergleiche mit dem der Wirbeltiere behandelt, und ist zweitens die Entwickelungsgeschichte, die Ontogenese, der einzelnen Organe, soweit sie in dem Verständnis der Schüler keine Schwierigkeiten findet, herangezogen worden. Die Anordnung des Stoffes befolgt die Reihenfolge: Skelett, Muskeln, Nerven, Sinnesorgane, Verdauungs-, Atmungswerkzeuge, Blutkreislauf. Ein Schlußkapitel behandelt Gesundheit und Krankheit. Durchwegs sind die morphologischen, die anatomischen, die histologischen, die physiologischen und die hygienischen Tatsachen in engen Zusammenhang gebracht. Smalians *Grundzüge der Tierkunde* benutzen gleichfalls das System der Tiere in absteigender

Folge als Einteilungsprinzip für ihre methodische Gliederung. Die Tunikaten werden den Wirbeltieren angereiht, die Bryozoen und Brachiopoden treten noch als Molluskoideen auf. Den oft in kurzen Sätzen und in Tabellenform gegebenen Darstellungen der Eigenschaften der größeren systematischen Einheiten sind anschauliche Schilderungen einzelner Vertreter eingefügt. Tiergeographische, paläontologische, auch prähistorische und geschichtliche Mitteilungen finden an geeigneter Stelle ihren Platz. Eine große Anzahl Tafeln stellt viele Tiere farbig dar. Für die Oberstufe s. o. S. 25. *Der Mensch und das Tierreich* von Öls stellt jenen in fünf Hauptstücken dar, die den allgemeinen Bau, die Organe und ihre Lebenstätigkeit (Knochen, Muskeln, Nerven, Sinneswerkzeuge, Blut, Kreislaufs-, Atmungs-, Verdauungsorgane), den Verlauf des Lebens, Menschenrassen und Alter und Entwickelung der Menschheit betreffen. Der allgemeine Teil der Tierkunde geht auf die Arbeitsteilung und die Ausbildung der verschiedenen Werkzeuge, auf Fortpflanzung und Entwickelung, auf die Artbildung und den Kampf ums Dasein, auf die Verbreitung und die Verwandtschaft ein. Der besondere Teil gibt eine Übersicht über die Tierkreise und ihre größeren Gruppen, die bis weit in die Familien hinein gegliedert ist. Doch fehlen trotz dieser ziemlich großen Ausführlichkeit die Manteltiere gänzlich. Ein Anhang verzeichnet nützliche und schädliche Tiere. Unter den zahlreichen farbigen Tafeln befindet sich auch eine, die das Okapi darstellt. Matzdorffs *Tierkunde* ist in seiner Gymnasialausgabe erschienen (Jb. XVII, 35; XVIII, 41). Den Plan des Werkes abzuändern, hat Verf. keine Ursache gehabt. Ja, die allgemeinen Abschnitte, die er unter dem Titel der Tierverbreitung an den Schluß der Tierkunde i. e. S. und unter dem der Menschenverbreitung ans Ende des anthropologischen Teiles gesetzt hatte, und die bei einer gewissen Ausführlichkeit und Berücksichtigung der paläontologischen und prähistorischen Tatsachen für die Mittelstufe etwas zu umfangreich zu sein schienen, dürften nunmehr als Unterlage für einzelne Zweige des biologischen Unterrichts auf der Oberstufe nicht unerwünscht sein. Verf. ist es sehr angenehm, für die Disposition einzelner dieser Kapitel die Übereinstimmung Kräpelins (s. o. S. 24) mit seinen Ansichten feststellen zu können. Äußerlich ist die Tierkunde in drei Bänden zusammengefaßt worden, deren erster die Wirbeltiere für VI und V, also dem gymnasialen Lehrplan gemäß auf zwei Stufen behandelt, deren zweiter die Wirbellosen für IV und U III darstellt, und deren dritter die Menschenkunde für O III bringt. Vielfach sind, den Fortschritten der Wissenschaft entsprechend, Verbesserungen gemacht und mangelhafte Abbildungen neu gezeichnet worden. Neue Tafeln stellen Völkertypen der deutschen Kolonien dar. Schmeils *Leitfaden der Zoologie* ist weiter aufs neue durchgesehen und mit manchen neuen Abbildungen ausgestattet worden. Von Schmeil-Norrenbergs *Tierkunde* für Realanstalten (Jb. XXI, 22) behandelt das für die U III bestimmte Heft die Gliedertiere. Es beginnt mit den Schmetterlingen, dann folgen die Käfer.

die Haut-, die Zwei-, die Netzflügler, die Schnabelkerfe, die Gerad-, die Scheinnetzflügler und die Flügellosen. Sodann die Tausendfüßer und die Spinnentiere. Jene sowie die Ringel- und die sog. niederen Krebse werden nur kurz dargestellt. Bail hat seinen *Neuen methodischen Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie* aufs neue mannigfachen Verbesserungen unterworfen. Eine neue Tafel stellt die Kreuzspinne dar, wie sie ihr Netz webt und gerade die Fangspirale zieht, und die Wasserspinne beim Holen der Luft, beim Herabsteigen und beim Fange einer Assel. Grabers *Leitfaden der Zoologie* ist von den bewährten Händen Latzels aufs neue herausgegeben worden; s. Jb. XIX, 36. Vielleicht wäre es an der Zeit, die Sporentiere etwas ausführlicher zu berücksichtigen, als es mit der Nennung der Gregarinen und des Malariaschmarotzers geschieht, die nach Wallace und Schmarda gegebene Karte der Tierverbreitung zu erneuern, die Copepoden nicht gänzlich zu vernachlässigen und eine kurze Übersicht über die heute geltenden Menschenrassen zu geben. Die *Tierkunde* Müller und Völkers behandelt ihre Paradigmata in absteigender Folge. Die Darstellung *Des menschlichen Körpers* von denselben Verfassern erfolgt nach den Überschriften der Organe der Bewegung (hier auch die Nerven), der Sinnestätigkeit und der Ernährung. Zum Schluß werden ansteckende Krankheiten, die Wohnung und die Menschenrassen behandelt. Winklers *Naturgeschichte des Tierreichs* stellt sich auf durchaus teleologischen Boden und weist die Harmonie in der Natur als eine Absicht des Schöpfers nach.

Das *Übungsheft für Zoologie, Heft I Säugetiere*, enthält eine Anzahl Schemablätter, in die unter vorgedruckte Rubriken vom Schüler Notizen eingetragen werden sollen, nach dem ausgeführten Muster der Katze. Die Rubriken sind: Name, Familie, Ordnung, Gliedmaßen (Form, Zahl, Endglieder, Fortbewegung), Rumpf, Schwanz, Kopf (Form, Zähne, Zunge, Sinnesorgane), Nahrung und Verdauung, Fell, Alter, Größe, Feinde, Vermehrung, Aufenthalt und Lebensgemeinschaft, Nutzen und Schaden, Fähigkeiten usw.

Von *Lesebüchern* für die Jugend sind zu nennen Neureuter, *Land-, Wasser- und Lufttiere*, Brendel, *Der Gesang des Vogels*, und Schmitz, *Das Leben der Ameisen und ihrer Gäste. Die Biene* von Rechtschmied gibt ergiebige Auskunft über den Bienenstaat, die Morphologie und die Anatomie der Bienen und über die praktische Bienenzucht.

Anschauungsmittel. Dresslers *Besprechung von Lehrmitteln* aus dem Gebiete der *Zoologie* betont die Sanderschen Präparate, die vergleichend Vordergliedmaßen und Schwänze von Wirbeltieren, Vogelschnäbel, Vogelfüße, Färbungen von Säugern und Vögeln, Tiergruppen u. dgl. umfassen. Staudinger und Bang-Haas liefern Kerfe, von Kirchroth bringt mumifizierte Säuger und Vögel in den Handel.

Meißner macht uns mit seinen interessanten Erfahrungen über die *Zimmerzucht von Lampyris noctiluca L.* bekannt. Die Leuchtkäferlarven

konnten lange hungern und Feuchtigkeit entbehren. Sie fressen kleine Schnecken.

Treutzsch erörterte *Das Experiment im menschenkundlichen Unterricht.* Man kann durch Versuche die Erzeugung der Kohlensäure durch die Atmung, die Überführung der Stärke in Zucker durch den Mundspeichel, die Biegsamkeit des entkalkten und die Sprödigkeit des geglühten Knochens, den Alkoholgehalt des Bieres u. a. m. zeigen. *Ein paar einfache Vorrichtungen für den Unterricht in der Menschenkunde* sind Knochen, die entkalkt und geglüht sind, Modelle der Gelenkwirkung und Atmung und eine Tonzelle, die das Wandern von Flüssigkeiten durch poröse Wände veranschaulicht. Geeignete *Versuche am Auge* kann man anstellen, um seine Akkommodation, die Wirkung des blinden und die des gelben Fleckes, das Doppeltsehen usw. zu demonstrieren.

Schmids Aufsatz über *Die zoologische Sammlung* ist ein Abschnitt seines größeren Werkes; s. o. S. 1. Die vortreffliche *Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Verpacken von Tieren,* die *das zoologische Museum in Berlin* veröffentlichte, ist neu herausgekommen. Sie dürfte für jeden, der für seine Sammlung oder für seine Übungen Material sammeln will, sehr willkommen sein. Mit Vorschriften *Zur Konservierung von Meerestieren* beschäftigt sich ein Aufsatz der ZL. Als *Arbeitsmaterial für den zoologischen Unterricht* bezeichnet Rabes Anschauungsmittel, die den Schülern zum Verbrauch in die Hand gegeben werden, kleinere Schädel oder doch Kiefer, Vogelfüße, Reptilienpanzer, Arthropoden, Molluskengehäuse, Seesterne u. dgl. Wie man diese Dinge in größerer Zahl beschaffen kann, zeigt der Verf. im vorliegenden Aufsatz. Berichterst. hat es für nützlich gefunden, bei sich bietender Gelegenheit stets für Jahre hinaus Vorrat zu sammeln. Dankler gibt vortreffliche Vorschriften für *Das Sammeln und Präparieren der Immen* und *Das Fangen und Präparieren der Fliegen und Netzflügler,* die hier im einzelnen leider nicht wiedergegeben werden können. Eine *Geruchlose Schädelpräparation* findet nach Diener statt, wenn man kocht und darauf mit Wasserstoffsuperoxyd bleicht. Selmons gibt Anleitungen für *Das Ausstopfen von Tieren und die Herstellung von Bälgen.*

Eine ganze Anzahl neuer Präparate bieten Haferlandt & Co. in ihren neuesten *Preislisten* dar: vollständige, in einem Glase feucht zusammengestellte Entwickelungen von verschiedenen Lurchen, Fischen, Kerfen und Krebsen, trocken montierte Entwickelungen von Käfern, Ameisen, Bienen, Sammeldarstellungen von 44 Süßwassertieren (Leben im Teiche) und von 28 Meerestieren (Leben im Meere), von Tintenfischen im Kampfe um die Beute, von 10 Aktinien und von Regenwürmern als Bodenbearbeitern, Hamster-, Maulwurf-, Ameisenbau, Vogelspinne mit Opfer, die Gehirne von 7, die Mägen von 6, die Atmungswerkzeuge von 5 Wirbeltieren, die Herzen von 5 Wirbeltieren und 3 Wirbellosen, zahlreiche gestopfte Wirbeltiere, Skelette und Skeletteile von ihnen, Verdauungswerkzeuge von Katze und Kaninchen, Eule uud Taube, Zusammenstellungen typischer

Spinnentiere, Krebse, Mollusken, Würmer und Echinodermen. Die Deutsche Lehrmittel-Gesellschaft in Berlin bringt in ihren patentierten *halbrunden Präparatengläsern Zoologische Spiritus-Präparate* in den Handel. Diese Gläser wollen an Spiritus und an Raum sparen, das Aufhängen und Hinlegen des Präparates ermöglichen und gestatten, daß ein beliebig farbiger Hintergrund eingefügt wird. Mannigfache Einzeltiere, zootomische und entwickelungsgeschichtliche Präparate sind bereits in der genannten Weise montiert worden. Pichlers Witwe & Sohn empfehlen ihre *Biologischen Gruppen als Lehrmittel:* Zaunkönige, Turmfalken, Schneehühner, Bienenfresser, Ziesel, Eichhörnchen und Hamster mit ihren Nestern bzw. Bauten und in ihrer natürlichen Umgebung sowie bei kennzeichnender Beschäftigung. Böttchers *Vogel und sein Kleid* ist eine Nebelkrähe mit genauer Bezeichnung aller Körperteile. Buchhold liefert eine *Systematik der Gliedertiere* in vier großen Kästen. Rapps *Insektenpräparate* sind systematische und ökologische Sammlungen.

Von Brendel sind an *Zoologischen Modellen* in zehnfacher Vergrößerung die drei Bienenstände und ein Wabenstück mit allen Brutstufen und herausnehmbarer Puppe, sodann in dreißigfacher Vergrößerung eine Stubenfliege, deren Beine sich abnehmen lassen und deren Rüssel gestreckt werden kann, und in zehnfacher Vergrößerung acht Entwickelungsstufen des Frosches angefertigt worden. Grützner beschreibt ein von ihm erdachtes *Schulmodell des facettierten Insektenauges*, das sich der Darstellung J. Müllers anschließt. Haferlandt & Co. veröffentlichen eine umfangreiche *Preisliste* anatomischer Modelle. Eine Reihe von Modellen stellt *Trinkerorgane* und dieselben Organe in gesundem Zustande nebeneinander: Magen, Herz, Leber und Niere. *Ein Lehrmittel zur Bekämpfung des Alkoholismus* hat Reinitzer entworfen. Würfel- und prismenförmige Körper veranschaulichen die Mengen Alkohol, die Schnaps-, Wein- und Biertrinker zu sich nehmen.

Werner bespricht *Schmeils Wandtafel der wichtigsten Bandwürmer des Menschen* und findet eine gewisse Ähnlichkeit mit der entsprechenden Tafel Pfurtschellers, außerdem aber auch einige Unrichtigkeiten auf ihr. Die Diskussion wird von Schmeil in *Einigen Bemerkungen usw.* und durch Werner in seiner *Antwort usw.* fortgesetzt. Von Schröder und Kulls *Biologischen Wandtafeln* (Jb. XXI, 46) erschienen Taf. 4 die langohrige Fledermaus, 9. Wasserratte, 12. Hausrind, 16. Sperber, 29. Wildente, 33. Kammolch, 35. Brachsen, 43. Kreuzspinne, 46. Teichmuschel und 50. Kreuzotter. Lehmann-Leutemanns *Zoologischer Atlas* (Jb. XX, 77) ist um drei Tafeln vermehrt worden: Wildschwein, Mammut und zweihöckeriges Kamel. Von Meinholds *Tierbildern* (Jb. XVIII, 46) erschienen Taf. 20 a und 20 b. Die eine stellt Karpfen, die andere Hechte und Schleie dar. Beide, von Flanderky gemalte Tafeln zeigen je eine Gruppe Fische an ihrem natürlichen Standort, in verschiedenen Bewegungen und bei verschiedener Tätigkeit. Ferner kamen Taf. 16 Elefant, Taf. 24 a Ringelnatter,

Taf. 24b Kreuzotter und Taf. 35 Giraffe neu heraus. Neue *Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie* Meinholds stellen Pferde (Arbeitspferd und Pferd im Gestüt), Rinder in der Tiefebene und auf der Alm, Trampeltier und Dromedar vor. Von Engleders *Wandtafeln für den tierkundlichen Unterricht* (Jb. XXI, 45) gab Matzdorff die folgenden neu heraus. Dem Schimpansen auf Taf. 1 wurden Gesichtsskelette vom erwachsenen und vom jungen Mandrill sowie das Schlafnest des Orang-Utans beigegeben. Taf. 3 bringt außer Igel und Maulwurf die Kopfknochen von jenem und die Arm- und Fußskelette von diesem. Taf. 10 enthält außer einer Rehfamilie die Geweihstangen eines Spießers, eines Gablers und eines Sechsenders sowie ein Perückengehörn. Auf Taf. 15 sind der Kondor, die Köpfe und Eier des Steinadlers und des Habichts sowie das Dunenjunge des Fischadlers dargestellt. Taf. 16 vereinigt Rauchschwalbe, Star, Haussperling, Kolkraben und Nebelkrähe. Taf. 24 bringt die drei Stände der Honigbiene, den Kopf und den Stachelapparat der Arbeiterin, die Stechborste, Zellen und Waben, den Bienenwolf und die Bienenlaus, sodann die Eichengallwespe und ihre Entwickelung und Gallen von Neuroterus numismalis. Auf Taf. 28 sind dem Schaf ein Widderkopf und die beiden ersten Halswirbel des Schafes, ein Ziegenhorn und ein Längsschnitt durch den Stirnzapfen der Giraffe beigefügt. Mit dem Bilde des Uhus (Taf. 30) sind Darstellungen seines Fußes und seiner Kopfknochen und ein Längsschnitt durch das Oberschenkelbein des Steinadlers vereinigt. Taf. 46 zeigt das Netz der Kreuzspinne nach Westberg, ein Speichenstück des Netzes in starker Vergrößerung, einen Skorpion und die Krätzmilbe. Auf Taf. 53 sind die Amsel, die Singdrossel, der Gartenrotschwanz, das Rotkehlchen, das Blaukehlchen, die Feldlerche, die Goldammer, der Stieglitz, die weiße Bachstelze, die Beutelmeise und der Eisvogel zusammengestellt. Fast alle Darstellungen sind neu gezeichnet worden. Schiffel-Fiedlers *Zoologische Tafeln* stellen den Wiederkäuermagen, Sohlen-, Zehen-, und Spitzengänger sowie die Winkelstellung zwischen Ober- und Unterschenkel bei den Wirbeltieren dar. Pascal gab *Biologische Charakterbilder der niederen Tiere* heraus. Die Tafeln, im Formate von 65 : 90 cm, bringen in klaren, aber ziemlich steifen Zeichnungen die folgenden Kerfe und einen Tausendfuß mit ihrer Umgebung und Entwickelung: Ameisenlöwe, Heupferd, Hirschkäfer, Kiefernspinner, Rückenschwimmer, Schlupfwespe, Stechmücke, Steinkriecher und Wolfsmilchschwärmer. Die *Wandtafeln der für den Ackerbau schädlichen Tiere* von Bos (Jb. XXI, 46) sind nunmehr auch in einer deutschen Ausgabe erschienen.

Von den Wiener *Photographischen Naturaufnahmen* (Jb. XX, 78) ist eine zweite Lieferung erschienen, die Wolf, gestreifte Hyäne, Löwen, Tiger, Panther und braunen Bären bringt.

Kuhnerts *Farbige Tierbilder* bringen nichts Neues, sondern sind lediglich eine Auswahl aus den in Haackes Tierleben der Erde (Jb. XVI, 44) veröffentlichten Tafeln, der Graßmann knappe Textblätter beigefügt hat.

Baur und Fischers *Anatomische Wandtafeln*, von denen uns Taf. 3 Atmungsorgane, 5 Kreislaufsorgane, 6 Nervensystem und 7 Sinnesorgane vorlagen, bringen ihre mehrfarbigen Darstellungen im Format von 8 : 6 dm auf schwarzem Grunde. Taf. 3 enthält eine Ansicht der Organe der von hinten geöffneten Brusthöhle, den Brustkorb von links in Aus- und Einatmungsstellung, Lungenbläschen von außen und geöffnet, Flimmerepithel der Luftwege und Spiegelbilder des Kehlkopfes mit offener und geschlossener Stimmritze. Auf Taf. 5 ist in die Umrißzeichnung einer menschlichen Figur (Kniestück) das Halbschema des Blutkreislaufes eingetragen. Nebenfiguren stellen die geöffnete linke Herzkammer, das Herz im Herzbeutel, Herz- und Aderklappen, die Verzweigung der Kapillaren und Blutzellen dar. Taf. 6 bringt die Verteilung der wichtigsten Nerven im Körper, das Gehirn von oben, von unten und von der Seite, einen Durchschnitt des Kleinhirns und einen Querschnitt des Rückenmarks. Von Sinnesorganen sind auf Taf. 7 das Auge im Längsschnitt und das Spiegelbild des Augeninnern, das Ohr und die Nase in Längsschnitten, die Zunge von oben und ein Hautquerschnitt dargestellt. Taf. 1 bringt das Skelett, Taf. 2 die Muskulatur und Taf. 4 die Bauchwerkzeuge. Dieselben Verfasser ließen von ihrem *Anatomisch-hygienischen Wandtafelwerk* (Jb. XXI, 46) Taf. 5 Das Ertrinken und Taf. 6 Blutungen erscheinen. Keller und Zilles' *Anatomische Schulwandtafeln* haben die Formate 55 bis 180 : 82 cm. Sie stellen die Atmungs- und Kreislauforgane, die Haut, die Leber, das Skelett, das Nervensystem, die Muskeln, die Sinnes- und die Verdauungsorgane des Menschen und den Blutkreislauf der Fische und Kriechtiere dar. *Nahrungsmitteltafeln* können in linearer oder in quadratischer Darstellungsweise hergestellt werden. Diese empfiehlt sich für die Einzelbetrachtung eines Nahrungsmittels, jene für Vergleichungen und Übersichten. Gruber und Kräpelins *Wandtafeln zur Alkoholfrage* in der Größe von 78 : 100 cm stellen folgendes dar: die Ausgaben für geistige Getränke in Arbeiterhaushalten, den Preis und den Nährwert der wichtigsten Nahrungs- und Genußmittel, Alkohol und Entartung, den Einfluß von Alkohol und Tee auf das Addieren einstelliger Zahlen, die Wirkung des täglichen Alkoholgenusses auf Rechenleistungen, Alkohol und Schule, Alkohol und Sterblichkeit, Alkohol und Körperverletzungen, Alkohol und Verbrechen und den Lebenslauf eines verkommenen Trinkers bis zu seinem ersten Irrenanstaltsaufenthalt. Trumpp stellte auf einer Wandtafel (60 : 100 cm) *Die ansteckenden Kinderkrankheiten* dar: Masern, Röteln, Scharlach, Pocken, Schafblattern und Diphtherie. Der Text geht außerdem auf einige weitere Krankheiten ein.

Mehrere *Stereoskopische Aufnahmen von Tieren des Hamburger Zoologischen Gartens* gab Mendel heraus. Hildebrand, Scholz und Wieting veröffentlichten Stereoskopen von Röntgenaufnahmen der *Arteriensysteme* der einzelnen Körperteile *des Menschen* nach Quecksilberinjektionen.

C. Hilfsmittel.

Eine umfangreiche Anleitung für die **pädagogisch-wissenschaftliche** Behandlung der Menschenkunde auf unseren Schulen veröffentlichte Kienitz-Gerloff: *Physiologie und Anatomie des Menschen mit Ausblicken auf den ganzen Kreis der Wirbeltiere.* Diese Methodik behandelt die Menschenkunde, wie sie den Abschluß des zoologischen Unterrichts auf der Mittelstufe (O III oder U II) bildet, in ganz vortrefflicher und auf die Erfahrung vieler Jahre sicher begründeter Weise. Der Verf. stellt an die Spitze die Frage: Wie lebt das Tier? und geht, nachdem die allgemeinen Lebensvorgänge kurz dargelegt sind, auf die Beziehungen zwischen Ernährung und Atmung, Stoff- und Energiewechsel ein. Erhaltung der Energie, allgemeine Ernährungslehre. Wie es der Verf. versteht, schon hier eine große Fülle physikalischer und chemischer Tatsachen heranzuziehen und zum Teil in Demonstrationen vorzuführen, so werden ganz allgemein in reichster Weise Präparate makroskopischer und mikroskopischer Natur, physiologische Versuche usw. verwendet, um die zu lehrenden Tatsachen darzulegen. Das vorliegende Werk ist daher nicht nur eine methodische Anleitung, sondern auch eine Fundgrube reichsten wissenschaftlichen und vorbildlich verwerteten Anschauungsmaterials. An die Frage der Ernährung knüpft sich die Schilderung des Baues und der Tätigkeit der Ernährungsorgane. Ist diese bei der Überführung der Nahrung in die Lymphe angelangt, so wird das Kapitel der Atmung begonnen. An ihren Chemismus knüpft sich der Bau des Blutes an. Es folgen Kehlkopf und Stimme, die Nieren, Euter und Milch, Milz, Schilddrüse, Nebennieren und Thymus. Sodann wird die Besprechung des Herzens und des Blutkreislaufs vorgenommen. Jetzt folgen das Knochensystem (bei der Besprechung des Knorpels kommt die Zellteilung zur Erörterung), die Knochenverbindungen, die Muskeln, die Nerven und die Sinneswerkzeuge. Hier findet bei Gelegenheit der Hautsinnesorgane auch der übrige Bau der Haut seine Erledigung. Den Beschluß bildet die Tätigkeit des Nervensystems im allgemeinen.

Das *Naturgeschichts-Skizzenbuch* von Strauß, von dem ein Heft Vögel erschien, will Vorlagen für Tafelskizzen mit farbigen Kreiden geben. Auf 31 Tafeln sind hier Hunderte von Zeichnungen zusammengetragen, so daß jedem Bedürfnis genügt sein dürfte.

Von zusammenfassenden Darstellungen der **wissenschaftlichen zoologisch-anthropologischen Literatur** seien hier, als für unsere Zwecke brauchbar, Hertwigs *Lehrbuch der Zoologie* (Jb. XX, 80), das vor allem durch bisher fehlende Literaturnachweise verbessert worden ist, Kükenthals *Leitfaden für das zoologische Praktikum* (Jb. XX, 80) und Selenkas *Zoologisches Taschenbuch* genannt. Dieses sehr brauchbare Werk (Jb. XII,29) ist von Goldschmidt neu bearbeitet worden. Die Umarbeitung betraf den Text, der gleichmäßiger gestaltet wurde, und dann vor allem das System, das seit 1897 mannigfache Abänderungen erfahren hat. So finden

wir z. B. jetzt die Stämme der Tentakulaten mit den Klassen der Bryozoen, der Brachiopoden und der Pterobranchier (Rhabdopleura), der Enterobranchier mit den Klassen der Enteropneusten und der Discocephalen (Cephalodiscus) und der Chordaten, die in Uro- und Cephalochordier (Acranier und Cranioten) eingeteilt werden. Auch die Krebse, die Kerfe und die Säuger werden den heutigen Ansprüchen entsprechend klassifiziert. Die Anatomie der Wirbeltiere wurde vergleichend gestaltet. Das den Wirbellosen gewidmete Heft erhielt 107, das der Wirbeltiere 17 neue Abbildungen. Die *Tierkunde* von Hennings geht auf die Bestandteile des Tierkörpers, den Formenreichtum und die Einteilung der Tiere, die Bewegungswerkzeuge, den Aufenthaltsort, auf Bewußtsein, Empfindung, die Nerven und die Sinneswerkzeuge, auf den Stoffwechsel und endlich auf Fortpflanzung und Entwickelung ein.

Seinem größeren Werke (Jb. XXI, 47) stellte Wiedersheim eine *Einführung in die vergleichende Anatomie der Wirbeltiere* zur Seite. Remus beobachtete bei der *Langohrigen Fledermaus* ein regelmäßiges Zittern des Körpers, wenn das Tier gestreichelt wurde, das an das Schnurren der Katze erinnerte. Abel behandelt *Die Stammgeschichte der Meeressäugetiere.* Flöricke berichtet aus dem Schatze seiner Beobachtungen *Über die Vögel des deutschen Waldes.* Auf eine Darstellung ihrer Stellung als einer hoch entwickelten, isolierten Tiergruppe folgt eine Schilderung der Waldvögel. Ihr werden zahlreiche ökologische, ethologische und geographische Beziehungen eingeflochten. Insbesondere wird auf Flügel-, Schwanz-, Schnabel- und Fußbildung, auf Haltung und Stellung des Körpers, auf Färbung, Nestbau, Jugendfürsorge, Alter, Schlaf, Ernährung, Liebesleben, wirtschaftliche und ästhetische Bedeutung eingegangen. Das frisch geschriebene Buch dürfte sich nicht nur zum Studium für den Lehrer, sondern auch sehr gut für die Schülerbibliothek eignen. In Rauthers Darstellung der *Fische* werden zunächst deren gesamter Bau, ihre Entwickelung und Lebensweise gegeben. Es folgt die systematische Übersicht, die auch die Dipnoer, die Cyclostomaten und die Acranier umfaßt. Plehn beantwortet die Frage *Was ist eigentlich ein Fisch?* namentlich gegenüber den mannigfachen Bezeichnungen als Fisch für andere Tiere durch eine Kennzeichnung dieser Tiergruppe. Goldschmidt schildert die Urtiere als *Die Tierwelt des Mikroskops:* ihre Entdeckung, ihren Bau und ihr Leben, insbesondere ihre Bedeutung im Haushalte der Natur und für den Menschen. Es wird hier ein in sehr vielen Beziehungen für unseren Unterricht bedeutsames Gebiet behandelt.

Brösicke stellte die *Anatomie, Physiologie und Hygiene des menschlichen Körpers* für den Schulgebrauch gemeinverständlich dar. Der Verf., der auf seinem Gebiet schon seit Jahren literarisch bekannt ist, gliedert sein Thema so, daß er mit der Zellenlehre beginnt, auf sie die Gewebelehre (Epithelien, Binde-, Muskel-, Nervengewebe, Blut und Lymphe) folgen läßt, und sodann die Organographie in folgender Reihenfolge durchführt:

Haut, Rassenmerkmale, Geschlechtsunterschiede, Größe u. dgl., Knochen, Gelenke und Bänder, Muskeln, Eingeweide (Atmung, Verdauung, Ausscheidung), Gefäße, Nerven, Sinnesorgane. Zum Schluß Ernährung und Kleidung. Das Buch enthält zahlreiche gute Abbildungen und elf vortreffliche farbige Tafeln.

Zimmermanns Aufsatz *Über Assimilationsvorgänge bei Tieren* geht auf die Entdeckung der Gräfin Maria von Linden ein, die bei Schmetterlingspuppen Kohlensäureassimilation nachwies. Ahrens *Lebensfragen* sind eine Chemie der Nahrung. Auf eine Schilderung der Ernährung und der Enzyme folgt die Reihe der verschiedenen Nahrungsmittel. Sodann wird auf ihre Konservierung und auf künstliche Nährmittel, schließlich auf die Genußmittel, die Gärungsprodukte und die Alkaloide eingegangen. Kautzsch beantwortet die Frage *Worauf beruht unser Kochsalzbedürfnis?* mit Benutzung der Untersuchungen Bunges dahin, daß es vor allem kalihaltige Pflanzenkost ist, die jenes Bedürfnis hervorruft. Voigt, *Zum Studium der Vogelstimmen*, und Seidler, *Winke für das Bestimmen der Vögel nach ihren Stimmen*, gehen auf Erfahrungen ein, die sie mit Schülern beim Unterrichten in der Erkenntnis des Vogelgesanges machten. Weir maß die Muskelkraft *Herkulischer Insekten.* Ein Hirschkäfer übte die Zugkraft von 15 g auf das Dynamometer aus, ein Herkuleskäfer bewegte einen Ziegelstein von 2,5 kg. Heilborn gibt Berechnungen der *Menschlichen Kraft. Die Länge des vom menschlichen Blute durchlaufenen Weges* beträgt in 70 Jahren 180 000 km. Von berufenster Feder, nämlich der Verworns, wird *Die Mechanik des Geisteslebens* geschildert. Die Kapitelüberschriften lauten: Leib und Seele, die Vorgänge in den Elementen des Nervensystems, die Bewußtseinsvorgänge, Schlaf und Traum, Hypnose und Suggestion. Kreibigs Vorträge über *Die fünf Sinne des Menschen* kamen neu heraus. Abelsdorff gibt eine Übersicht über *Das Auge des Menschen und seine Gesundheitspflege.* Auf Grund des Baues und der Tätigkeit des Auges werden die Schädigungen und Erkrankungen dieses Sinneswerkzeuges und seine vorbeugende Pflege erörtert.

Die die Entwickelungsgeschichte der Wirbeltiere und des Menschen behandelnden Werke Hertwigs erfreuen sich fortgesetzt der größten Beachtung. Seinem Lehrbuche (Jb. XXI, 48) stehen *Die Elemente der Entwickelungslehre des Menschen und der Wirbeltiere* zur Seite, die nunmehr in neuer Auflage vorliegen, und eingehenden Studien dient das jetzt vollständige, unter Mitwirkung zahlreicher Fachforscher herausgegebene, mehrbändige *Handbuch der vergleichenden und experimentellen Entwickelungslehre der Wirbeltiere.*

Die Perlen und ihre Entstehung schildert Rößler, indem er sorgfältig namentlich auch die jüngsten Forschungen berücksichtigt.

Brauns Handbuch *Der tierischen Parasiten des Menschen* kam neu heraus. Namentlich für das Gebiet der Urtiere war eine Umarbeitung notwendig. Neu ist ein klinisch-therapeutischer Anhang von O. Seifert.

Zell hat seinen Tierfabeln (Jb. XX, 81) eine neue Folge unter der Aufschrift *Straußenpolitik* folgen lassen. Er widerlegt die Kritik, die an Gestalten, wie sie das Nilpferd und die Giraffe darbieten, wegen deren angeblicher Unzweckmäßigkeit geübt worden ist, zeigt, daß gewisse Tiere wohl Schuldbewußtsein, aber nicht Scham zeigen, geht auf die Scheu selbst großer Raubtiere vor dem Menschen ein und beweist, daß nicht nur Herdentiere Haustiere werden können. Gesunde Tiere sind niemals nervös, kaum furchtsam. Tiere erkennen sich im Spiegel nicht wieder. Eine Verstellung findet sich bei Tieren nicht selten. Die sog. Straußenpolitik beruht auf einer nicht zu unterschätzenden List. Die Geier erspähen die Beute nur mit dem Gesicht. Das bedeutende Wiedererkennungsvermögen vieler Tiere beruht auf anderen Grundlagen als das unsrige. Hofmann stellte Ansichten und Beobachtungen zur Feststellung *Des Begriffes „Instinkt im Tierreich“* zusammen und kommt zu dem Schluß, daß die Tiere weder Verstand, noch Vernunft, noch Willen besitzen, wenn ihnen auch gewisse intellektuelle Fähigkeiten zukommen. Der Instinkt ist ein spezifisch tierisches Privilegium.

Simroth hat seinen *Abriß der Biologie der Tiere* (Jb. XVI, 45) in einen Band zusammengezogen. Eckstein schildert *Den Kampf zwischen Mensch und Tier* in seinen mannigfaltigen Erscheinungen. Der Hirt, der Jäger und der Landwirt haben die verschiedensten tierischen Feinde zu bekämpfen, unsere Vorräte müssen vor solchen geschützt werden. Der Forstmann kennt zahlreiche Schädiger seiner Kulturen, Fischzüchter gleiche seiner Pfleglinge. Parasiten und giftige Tiere treten dem Menschen feindlich gegenüber. Damit der Mensch in allen diesen Verhältnissen Sieger bleibt, ist es nötig, die Lebensweise unserer Feinde genau zu erforschen. Dann werden wir Mittel finden, um sie zu vernichten. Aber auch die Natur selbst hilft uns in diesem Kampfe. Die Abhandlung von Graffs über *Das Schmarotzertum im Tierreich* entspringt einer sachkundigsten Feder. Sie behandelt die Malaria, Plattwürmer, Krebse und Schnecken, schildert den Einfluß der parasitischen Lebensweise auf den Schmarotzer, seinen Bau, seine Fortpflanzung, seine Wanderungen und seine Entwickelung, geht sodann auf die Entstehung des Parasitismus und endlich auf die Schmarotzer des Menschen ein. Seinem früheren Büchlein über Garten- und Feldinsekten (Jb. XX, 76) stellt Lohrenz ein zweites über *Nützliche und schädliche Insekten im Walde* zur Seite. Es erscheint sehr geeignet für die Schülerbibliothek, zumal da hier viele dem Schüler sonst nicht leicht bildlich zugängliche Tiere vorgeführt werden. Albertis Abhandlung über *Das Zusammenleben der Tiere* geht zunächst auf das der Artgenossen ein, auf Tierstöcke, Plasmodien, indifferentes Zusammenleben, die Familie und die aus ihr hervorgehenden Verbände. Knauer führt in aufsteigender Folge die Fälle an, in denen sich *Zwiegestalt der Geschlechter in der Tierwelt* findet. *Die Bedeutung der Farben im Tierreiche* wird von Jacobi nach ihrem Ursprung (Pigmente und Strukturfarben), sodann in

ihrer Abhängigkeit von Licht, Wärme, Feuchtigkeit und Nahrung geschildert. Viele Farben sind geographisch weit verbreitet. Bestimmte dienen den Tieren als Erkennungszeichen. Sehr verbreitet und in mannigfaltigster Weise entwickelt sind Schutzfarben. Ihnen schließen sich Trutz-, Warn-, Ekel- und Schreckfarben an. Häufig zeigen die Geschlechter verschiedene Färbung. Schließlich geht Verf. auf die Phylogenese von Farben und Zeichnungen ein. Lampert gibt eine Anzahl von Beispielen, die *Anpassungs-Erscheinungen (Mimikry), Schutz- und Schreckformen bei Schmetterlingen* betreffen. Rudow schildert aus dem Schatze seiner langjährigen Erfahrungen zahlreiche *Wohnungen der Hautflügler. Die mitteleuropäischen Eichen-Gallen in Wort und Bild*, die Mayr 1870—71 herausgab, sind in einer neuen Faksimile-Ausgabe erschienen. *Lose Bilder aus dem Vogelleben unserer Heimat* behandeln den Seidenschwanz, den Tannenhäher und den Fichtenkreuzschnabel. Zimmermann berichtet *Einiges über das Brutgeschäft der Rabenkrähe. Wo hält der Frosch seinen Winterschlaf?* Maaz gibt (Jb. XX, 81; XXI, 49) zur Antwort, daß er ihn im Schlamme der Gewässer abhält. Unter der Aufschrift *Aus der Wiege des Lebens* hat Schönichen biologische Schilderungen der niederen Seetiere veröffentlicht. Er weist darauf hin, daß manche Tiergruppen ausschließlich, andere vorwiegend im Meere vorkommen, und geht sodann auf die Seßhaftigkeit vieler, die langsame Bewegung anderer ein. Ein weiteres Kapitel behandelt die Schwebefauna, das Plankton. Ferner werden die Ernährung nebst Angriffs- und Schutzwaffen besprochen. Die Schutzfärbung betrifft Glastiere, Maskierungen, Algensymbiosen, Schmarotzertum. Die Fortpflanzung weist mannigfache interessante Erscheinungen auf: Regeneration, Knospung, Larvenformen, Generationswechsel, Brutpflege, Zwergmännchen. Im Sinnesleben kommen die Tastwerkzeuge der festsitzenden Tiere und die Gleichgewichtsorgane zur besonderen Geltung. Verf. kommt schließlich auf „Verstellungskünstler", auf das Gedächtnis, den Farbenwechsel und die Selbstverstümmelung zu sprechen. Endlich erschien von Dahl eine sehr bemerkenswerte Arbeit für die physiologisch-ethologische Erklärung morphologischer Tatsachen, *Ein Versuch, den Bau der Spinne physiologisch-ethologisch zu erklären.* Diese Schrift ist mustergültig für die Art und Weise, wie dergleichen gerade in der Schulbuchliteratur oft nur mutmaßlich gegebene „Erklärungen" bestimmter Tierorgane wissenschaftlich aufgefunden und wissenschaftlich begründet werden sollen und können. Der Einfluß des Umstandes, daß die Spinne ein Kleintier (gegenüber den Wirbeltieren) ist, zeigt sich in der Lage der Stützorgane und der Muskeln, wie sie der Arthropodenkörper besitzt, in der Zahl der Gliedmaßen, der Stellung der Beine, der Lage des Hauptnervensystems, dem Mangel eines geschlossenen Blutadersystems und der Form des Herzens, der Form des Atmungsorgans (Tracheensystem) und der Verbreitung der Ausscheidungswerkzeuge, der Malpighischen Gefäße. Sehr ausführlich bringt sodann Verf. die Spinntätigkeit und alle ihr dienenden Werkzeuge in Zusammen-

hang mit den Lebensbedürfnissen der Spinnen. Es folgen die Raubwerkzeuge nach Stellung, Form und Bau sowie ihre Hilfsorgane. Schließlich werden noch die Geschlechtsorgane und die Brutpflege physiologisch-ethologisch behandelt.

Als neuer Teil des Sammelwerkes *Natur und Staat* erschien Häckers Buch über *Die ererbten Anlagen und die Bemessung ihres Wertes für das politische Leben.* Der Verf. gibt zunächst eine Darstellung der Abstammungslehre und stellt neben den Grundbegriff der Vererbung den der Auslese mit seinem Korrelat der Anpassung. Das viele Erbstücke einer langen Vorfahrenreihe bergende Keimgut des Menschen ist fortwährenden Abänderungen ausgesetzt. Es findet eine fortgesetzte Keimgutmischung statt. Sodann erörtert Verf. den Weg sozialwissenschaftlicher Untersuchungen, Ursachen- und Wertforschung. Er definiert den Staat als Organismus und untersucht weiter zahlreiche Tatsachen des innerpolitischen Lebens, die sich unter die Begriffe der Vererbung und der Auslese unterbringen lassen. Er findet dabei Gesetze, die eine Prognose für die Zukunft ermöglichen: „Solange nur ein gewisses Maß von Moralfähigkeit vorhanden ist, kann der Gemeinsinn das Kapital an überlieferten Kulturgütern zusammenhalten". Den Schlußteil bildet eine „politische Technik".

Die *Lebensbedingungen* sind nach Maas der eine der beiden Faktoren, von denen die *Verbreitung der Tiere* abhängt. Der andere beruht auf der Erdgeschichte. Von diesen Lebensbedingungen werden die Nahrung, die Wärme, das Licht, die Luft und das Wasser behandelt. Klimatische Gürtel. Für die Ausbreitung der Tiere sind Wanderungen und Verschleppungen von Bedeutung. Sodann zeigt die Erdgeschichte ein stufenweises Auftreten der Organismen. Der Mensch hat die Verbreitung der Tiere durch Ausrottung, Verschleppung und Zähmung stark geändert. Einteilung der Erde in tiergeographische Regionen; ihre Schilderung. Zum Schluß wird die Bedeutung von tiergeographischen Beobachtungen in der Heimat erörtert. Woltereck behandelte die *Tierischen Wanderungen im Meere.* Scharffs Buch über die geologische Geschichte und die geographische Verbreitung der europäischen Tiere *(European Animals)* bringt einmal die einschlägigen Tatsachen in geographischer Anordnung. Es geht von Irland aus und behandelt dann Schottland, England, die Pyrenäenhalbinsel, Skandinavien, die Alpen, Osteuropa, die westeuropäische Ebene und die Mittelmeergebiete. Sodann aber werden für jede wichtige Tierart an geeigneter Stelle die Entwickelung ihrer Verbreitung und deren jetziger Stand vorgeführt, wobei ihre Abbildung und eine Karte ihres Vorkommens nicht fehlen. Da des Verf. Ausführungen auf zahlreiche eigene Untersuchungen begründet sind, dürfte sein Werk von hervorragender Bedeutung sein, wenn es nötig ist, sich über die Tiergeographie Europas zu instruieren.

Geisenheyner führt seine *Wirbeltierfauna von Kreuznach* mit den Vögeln fort; s. Jb. III, 335. Es werden 123 Arten genannt. Himmel-

stoß setzt seine Studien über *Die Vogelwelt von Dillingen* fort; s. Jb. XX, 83. Zimmermann berichtet über *Die zunehmende Ausbreitung des Schwarzspechtes im Königreich Sachsen.* Die neue Auflage von Hofmanns *Schmetterlingsfreund* ist in der systematischen Anordnung und in der Namengebung auf den neuesten Stand der Forschung gebracht worden. Sie dürfte, zumal da die bunten Tafeln durchaus gut sind, für Schüler, die eine Sammlung besitzen, als erste Hilfe bei deren Ordnung sehr geeignet sein. Spormanns erster Teil eines Verzeichnisses *Der im nordwestlichen Neuvorpommern bisher beobachteten Großschmetterlinge* umfaßt 87 Tagfalter, 16 Schwärmer und 345 Spinner und Eulen. Voran gehen eine Betrachtung über die Bedeutung und den Wert des richtigen Sammelns und eine historische Übersicht über die entomologische Forschung zu Stralsund und Umgegend seit 100 Jahren. Lamperts schönes Werk über die *Großschmetterlinge und Raupen Mitteleuropas* (Jb. XXI, 49) liegt jetzt vollständig vor. Calwers bekanntes *Käferbuch* wird von Schaufuß neu bearbeitet. Es ist durchaus auf einen modernen Standpunkt gebracht worden und dürfte nunmehr ein vorzügliches, wissenschaftlich in jeder Hinsicht zuverlässiges Hilfsmittel für den Käfersammler sein. Ein Bestimmungsbuch für *Die exotischen Käfer* ist das von Heyne-Taschenberg. Eine Fauna der *Hymenopteren Mitteleuropas*, die für unseren Bedarf bisher durchaus fehlte, hat Schmiedeknecht geschaffen. Sie gestattet, die Gattungen und einen großen Teil der Arten zu bestimmen. Für die Ichneumoniden wird sie ergänzt durch desselben Verf. *Opuscula ichneumonologica*, von denen bisher die Abteilungen erschienen, die die Ichneumoninen und die Cryptinen zum größten Teil umfassen. Die schöne Fauna Tümpels *Der Geradflügler Mitteleuropas*, die in der Bibliothek keiner biologischen Schulsammlung fehlen dürfte, erschien in einer neuen Lieferungsausgabe. Ludwig veröffentlicht eine interessante Studie über *Die Milbenfauna der Käse.*

Die Urgeschichte des Menschen wurde im vergangenen Jahre lebhaft erörtert. Wir nennen hier folgende Arbeiten. Wilser tritt in seiner *Menschwerdung* für die Polarländer als Schöpfungszentrum, auch für das der Menschheit, ein. Er diskutiert sodann die vorgeschichtlichen Darstellungen, Bilder und Schnitzereien und die europäischen Fundstätten des „Pithecanthropus atavus". Sodann werden die Spuren des „Vormenschen" zu Trinil erörtert, den Verf. für das Mitglied eines Seitenastes, der ausstarb, ansieht. Wirkliche „Urmenschen" waren die, von denen Reste im Neandertal, zu Spy und zu Krapina gefunden worden sind. Der Einfluß der Eiszeit auf den Urmenschen, seine Urheimat, australische und amerikanische Funde werden weiter besprochen. Bumüller gibt eine kritische Übersicht über den gegenwärtigen Stand der vorgeschichtlichen Forschung nach den Kapiteln: Tertiär, Eiszeit, diluviale Niederlassungen und Alter des Eiszeitmenschen, Körper- und Geistesbeschaffenheiten des Diluvialmenschen, jüngere Stein-, Bronze- und Eisenzeit. Prähistorie, Archäologie und Geologie werden gleichmäßig berücksichtigt. Das Werk vermag bei

seiner klaren Gliederung der prähistorischen Epochen sehr gut in die gesamte Frage einzuführen. Ebenfalls die *Eiszeit und Urgeschichte des Menschen* behandelte Pohlig.

Zieglers *Zoologisches Wörterbuch* wird, wenn es auch natürlich nicht für alle Einzelgebiete ausreichen kann, in sehr vielen Fällen bündige Auskunft über die Bedeutung, den Ursprung und die sprachliche Ableitung zoologischer Fachausdrücke geben. Gute Abbildungen unterstützen den Text. Heinzerling erörtert zahlreiche *Naturwissenschaftliche Irrtümer in der Sprache*, namentlich in der volkstümlichen Benennung von Tieren. Leithäuser behandelte als ersten Teil von *Volkskundlichem aus dem Bergischen Lande* die *Tiernamen im Volksmunde*. Dieses überaus reiche Verzeichnis, in dem kein dem Volke irgendwie auffallendes Tier fehlen dürfte, bringt einmal die Volksnamen selbst und ihr genaueres Vorkommen, nach Ortschaften geordnet. Sodann werden die sprachlichen Beziehungen der Namen dargestellt, ihre historische Entwickelung und ihre Verwandtschaft mit anderen deutschen Mundarten. Aber weiter führt der Verf. auch Vorkommnisse von Tiernamen in der Kindersprache, in Redensarten und im Volksglauben, als Flur-, Orts-, Familien- und Personennamen auf. Kurz, es ist ein sehr umfangreicher Stoff hier kurz und übersichtlich dargestellt.

Das Tier im Spiegel der Sprache von Riegler ergänzt Brinkmanns Tierbilder der Sprache. Es zieht einen sehr großen Teil von Tiernamen in den Kreis der Betrachtung und berücksichtigt namentlich auch den Einfluß der Fabeldichtung auf die Bildung der Metaphern. Wenn der Verf. sich auch beschränkt hat und z. B. das Gebiet der Technik wenig berücksichtigte, so findet doch gerade der Biologe unzählige Anregungen zu Anknüpfungen seines Gebietes an die sprachlichen und historischen. Es dürften durch das Studium des Rieglerschen Buches die gerechtfertigten Bestrebungen der Konzentration sehr gefördert werden. Brinkmann hatte vor allem Haustiere behandelt. Hier finden sich nun vor allem wildlebende Tiere berücksichtigt: Affe, Fledermaus, Maulwurf, Igel, Luchs, Löwe, Tiger, Wolf, Fuchs, Wiesel, Bär, Eichhörnchen, Murmeltier, Maus, Ratte, Hase, Kaninchen, Elefant und Kamel — um die Säugetiere zu nennen. In ähnlicher Weise folgen viele Vögel, Schildkröte, Eidechse und Natter, Frosch und Kröte, mannigfache Fische, Schnecke, eine Anzahl Kerfe, Spinne, Krebs und Wurm. Pischinger setzte seine zoologischen Studien an den *griechischen Dichtern des klassischen Altertums* (Jb. XVI, 47; XIX, 42) fort und behandelte jetzt *Das Vogelnest*. Hoffmann gibt eine Übersicht über mannigfach verwendete *Vogelmotive in der Musik*.

Burckhardt schrieb eine kurze *Geschichte der Zoologie*. Er gliedert seine Darstellung in Urgeschichte, antike, mittelalterliche und neuzeitliche Zoologie. Diese wird zunächst bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts behandelt. In dieser Zeit folgte auf eine Periode der Zoographie eine, in der die Systematik vorherrschte. Die Zeit seit der Mitte des 18. Jahrhunderts behandelt Verf. für Frankreich, England und Deutschland ge-

sondert. In unserem Vaterlande folgen eine Aufklärungsperiode, Naturphilosophie, Herrschaft der Empiriker und die der Zellenlehre aufeinander. Zum Schluß werden der Stand der Zoographie seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, die neueren Klassifikationen und der Einfluß der wissenschaftlichen Reisen und Expeditionen dargestellt.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Bartelt, Beschreibung des Anstaltsgebäudes = Pg. Realprog. Wanne-Eickel No. 460. — 6.

Bolte, F., Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. Schiller-G. Cöln-Ehrenfeld No. 563. — 7.

Brüsch, W., Beschreibung der Lehrzimmer für Physik und Chemie = Pg. Johanneum Lübeck No. 901. — 7.

Clausnitzer, E., Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1906. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. — 9.

Dannemann, F., Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover u. Leipzig, Hahn. — 3.

Dörmer, L., Der naturwissenschaftliche Unterricht heute und vor 30 Jahren = Umschau XI, 861. — 5.

Gelius, Die Neubauten der Oberrealschule in Mainz. — 8.

Glauner, Th., Die Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung = Pg. Melanchthon-G. Wittenberg No. 312. — 6.

Göhl, Das neue Gebäude des Realprogymnasiums mit Realschule zu Riesa und seine Einweihung am 8. November 1906 = Pg. Realprog. und RS. Riesa No. 699. — 8.

Graz, Rusch und Schomann, Das neu erbaute Realgymnasium = Pg. RG. Goldap. — 6.

Haas, Schulte, Kesper und Heß, Der Neubau der Realschule = Pg. RS. Duisburg No. 621. — 7.

Harnecker, O., Unser Anstaltsgebäude 1882—1907 = Pg. Kgl. Friedrichs-G. Frankfurt a. O. No. 80. — 6.

Hercher, Baubeschreibung = Pg. Kgl. Schiller-G. Münster i. W. No. 439. — 6.

Kerschensteiner, G., Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen = Beil. Allg. Ztg. No. 52, 53. — 5.

Kleinpeter, H., Anschauungsunterricht und praktischer Unterricht = ZL. III, 79, 110. — 5.

Köhler und Kranz, Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. ORS. i. E. Wilhelmshaven No. 419. — 6.

Krämer, H., Der Mensch und die Erde. Bd. 2. Berlin, Bong & Co. — 9.

Meereskunde. Sammlung volkstümlicher Vorträge. 1. Jahrg. 12 Hefte. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 9.

Meyer, K., Beschreibung des Neubaues = Pg. Johanneum Lübeck No. 901. — 7.

Neubau, Der, der Oberrealschule = Pg. ORS. Kattowitz No. 283. — 6.

Pädagogische Neuigkeiten. 1. Jahrg. Leipzig, K. F. Köhler. — 6.

Peters, Th., Gymnasium und Realschule = MhS. VI, 586. — 5.

Radke, J., Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. Hohenzollern-G. Düsseldorf No. 542. — 7.

— — Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. RS. an der Scharnhorststr. Düsseldorf No. 624. — 7.

Raesfeldt, Beschreibung des Neubaues = Pg. Kgl. Prog. Nienburg a. W. No. 386. — 6.

Raspe, C., Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. RG. und RS. Güstrow No. 827. — 7.

Redlich, Das neue Schulgebäude und seine Einweihung = Pg. RG. i. E. Eilenburg No. 314. — 6.

Reimers, B., Beschreibung des Neubaues = Pg. Realprog. Swinemünde No. 193. — 6.

Revue, La, de l'Enseignement des Sciences. 1. Année. Paris, H. le Soudier. — 8.

Ruska, J., Gymnasium und Naturwissenschaft = SwS. XXIV, 117. — 5.

Schmid, B., Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften. Leipzig, B. G. Teubner. — 1.

— — Zeitgemäße Aufgaben und Ziele der höheren Schulen = LL. XCII, 84. — 3.

Schmidt, Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. Realprog. u. RS. i. E. Velbert No. 616. — 7.

Stenger, Das neue Schulgebäude und die Feier seiner Einweihung = Pg. Prog. Betzdorf-Kirchen a. d. Sieg No. 532. — 7.

Weber und Beermann, Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. Neues G. Bremen No. 904. — 7.

— — Beschreibung des Realgymnasiums in Bremen und seiner inneren Einrichtung = Pg. RG. Bremen No. 905. — 8.

Wellbrock, Beschreibung des Neubaues = Pg. PG. und RPG. Durlach No. 763. — 8.

II. Biologie.

Abel, O., Die Stammgeschichte der Meeressäugetiere (Meereskunde H. 4). Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 59.

Abelsdorff, G., Das Auge des Menschen und seine Gesundheitspflege. (Aus Natur und Geisteswelt. 149. B.) Mit 15 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.

Ahrens, F. B., Lebensfragen. (Herre, P., Wissenschaft und Bildung. 18. B.) Mit 8 Abb. Leipzig, Quelle & Meyer. — 60.

Alberti, C., Das Zusammenleben der Tiere. I. = Pg. OG. Besztercze (Bistritz). — 61.

Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Verpacken von Tieren für das zoologische Museum in Berlin. 3. Aufl. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 54.

Arldt, Th., πάντα 'ρεῖ = NJ. X, 73. — 20.

Ascherson, P., und Gräbner, P., Synopsis der mitteleuropäischen Flora. Lief. 47—53. Leipzig, W. Engelmann. — 47.

— — Potamogetonaceae. (Engler, A., Das Pflanzenreich, 31. H.) Mit 221 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.

Ausflüge, Die naturwissenschaftlichen (Unterricht im Freien) = Verh. 10. Dir.-Vers. Hannover (Verh. Dir.-Vers. 72. B.), 133. — 22.

Ausschuß, Deutscher, für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht = UMN. XIV, 18. — 33.

B., Über die Selbstanfertigung von Lichtbildern für den Unterricht = LDS. VII, 42. — Vgl. Jb. XXI, 25 Busch.

Bade, E., Praxis der Aquarienkunde. Mit 185 Abb. und 10 Taf. 2. Aufl. Magdeburg, Creutz. — 27.

— — Praxis der Terrarienkunde. Mit 101 Abb. und 19 Taf. Magdeburg, Creutz. — 27.

— — Das Seewasseraquarium, seine Einrichtung, seine Bewohner und seine Pflege. Mit 16 Taf. und 104 Abb. Magdeburg, Creutz. — 27.

Bail, Th., Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. 14. Aufl. Mit zahlr. Holzschn. und 1 Taf. Leipzig, O. R. Reisland. — 53.

Bäthcke, Zur Abänderung der Reformpläne = RhS. XVIII, 61. — 12.

Baur und Fischer, Anatomische Wandtafeln. 7 Taf. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 57.

— — E., Anatomisch-hygienisches Wandtafelmerk. Bearb. v. H. Kolb. Taf. 5, 6. — 57.

Baur, E., und Jahn, E., Tabulae botanicae. Gez. v. R. Ehrlich. 2 Taf. Berlin, Gebr. Bornträger. — 43.

Bericht über die Einrichtungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten Preußens = NS. VI, 529. — 33.

B e r i c h t über die 16. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften = UMN. XIII. 6. — 34.

— der Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts = ZlS. XIX, 58. — 32.

B e r n d l, R., Wiesenblumen im Herbste = PB. XII, 155. — 44.

B i o l o g i s c h e Gruppen als Lehrmittel = ZL. III, 230. — 55.

B ö t t c h e r, E. A., Der Vogel und sein Kleid. Berlin. — 55.

B o s, J. R., Schreibers 12 große Wandtafeln der für den Ackerbau schädlichen Tiere. Eßlingen und München, J. F. Schreiber. — 56.

B ö t t i n g e r, v o n, Über die Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts = MhS. VI, 23. — 12.

B r a d l e r, E., Zur Biologie der Planktonorganismen = NS. VI, 503. — 38.

B r a n d, A., Polemoniaceae. (E n g l e r, A., Das Pflanzenreich. 27. H.) Mit 207 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.

B r a u n, M., Die tierischen Parasiten des Menschen. 4. Aufl. Mit 325 Abb. Würzburg, C. Kabitzsch. — 60.

B r e n d e l, Der Gesang des Vogels. (Ill. naturwiss. Jugend- und Volksbibl. 38. B.) Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 53.

— R., Preisliste der botanischen Modelle. Grunewald bei Berlin. — 42.

— — Zoologische Modelle aus Papiermâché. Eb. — 55.

B r e s l i c h, W., Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten im Jahre 1906 bis 1907. 7. Bericht. Berlin, O. Walter. — Vgl. Jb. XXI, 32.

— — Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten im Jahre 1907 und 1908. 8. Bericht. Berlin 1908, O. Walter. — 31.

B r o c k h a u s e n, H., Beiträge zur Flora Westfalens = Pg. G. Dionysianum Rheine No. 442. — 48.

B r o c k m a n n - J e r o s c h, H., Die Flora des Puschlav und ihre Pflanzengesellschaften. (Die Pflanzengesellschaften der Schweizeralpen. 1. Teil.) Mit 5 Veg.bild. u. 1 K. Leipzig, W. Engelmann. — 47.

B r o d e, Die Natur im Spätherbst. (Ill. naturw. Jugend- und Volksbibl. 37. B.) Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 26.

B r ö s i k e, G., Die Anatomie, Physiologie und Hygiene des menschlichen Körpers. Mit 11 Taf. Leipzig 1906, F. C. W. Vogel. — 59.

B u b e n i č e k, J., Lehrbuch der Pflanzenkunde. 4. Aufl. Wien, Tempsky. — 40.

B u c h h o l d, Systematik der Gliedertiere. München. — 55.

B u m ü l l e r, J., Aus der Urzeit des Menschen. 2. Aufl. Mit 84 Ill. Köln a. Rh., J. P. Bachem. — 64.

B u n g e r s, E., Zur Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer = MhS. VI, 500. — 30.

B u r c k h a r d t, R., Biologie und Humanismus. Jena, E. Diederichs. — 10.

— — Geschichte der Zoologie. (Sammlung Göschen 357.) Leipzig, G. J. Göschen. — 65.

C a l w e r s Käferbuch. 6. Aufl. bearb. von C. S c h a u f u ß. Stuttgart, Sprösser & Nägele. — 64.

C o h n, M., Über Unterweisung der Schuljugend in den Lehren der Gesundheitspflege = Voss. Ztg. No. 454. — 21.

C o n w e n t z, H., Beiträge zur Naturdenkmalpflege. Heft 1. Berlin, Gebr. Bornträger. — 23.

C o s t e, D., Versuche einer freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima = Pg. Bismarck-G. Wilmersdorf No. 101. — 17.

C r a m e r, Ist eine freiere Behandlung des Lehrplans der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert? Welche Formen freierer Behandlung sind vornehmlich anzustreben und können mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln verwirklicht werden? = Verh. 9. Direkt.-Vers. Rheinprovinz (Verh. Dir.-Vers., 71. B.), 1. — 16.

— H., Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform = SwS. XXIII, 477. — 12.

D a h l, F., Wie ist der Studierende in die Kenntnis der einheimischen Tiere einzuführen? = NS. VI, 552. — 30.

Dahl, F., Die Redeschlacht in Berlin über die Tragweite der Abstammungslehre. Jena 1908, G. Fischer. — 21.
— — Ein Versuch, den Bau der Spinne physiologisch-ethologisch zu erklären = Zool. Jahrb. Abt. f. Syst. XXV, 339- — 62.
Dalla Torre, C. G. de, et Harms, H., Genera siphonogamarum ad systema Englerianum conscripta. Leipzig, W. Engelmann. — 45.
Damm, O., Wie öffnen sich die Staubbeutel der bedecktsamigen Pflanzen? = NS. VI, 491. — 45.
Dankler, M., Das Sammeln und Präparieren der Immen = ZL. III, 193. — 54.
— — Das Fangen und Präparieren der Fliegen und Netzflügler = ZL. III, 281. — 54.
Dannemann, F., Der naturwissenschaftliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Biologie und der praktischen Übungen = Verh. 9. Dir.-Vers. Rheinprovinz (Verh. Dir.-Vers. 71. B.), 94. — 18.
— — Das geschichtliche Element im naturwissenschaftlichen Unterricht = NS. VI, 193. — 21.
Dennert, E., Über einige neuere naturwissenschaftliche und biologische Lehrbücher und Tafelwerke = Zentralorg. Lehr- u. Lernmittel V, 137. — 24.
Diener, A., Geruchlose Schädelpräparation = Lehrmittel-Archiv — (ZL. III, 126). — 54.
Dienstprüfung 1905, 1. realistische = KW. XIII, 15. — 30.
— 1906, 1. realistische = KW. XIV, 12. — 30.
Döhler, M., Unsere heutigen Lehrmittel, besonders für die Naturwissenschaften. Kindermuseen, Schulmuseen und Schulgärten = Pg. Realprog. i. E. Lankwitz No. 120. — 26.
Dressler, H., Besprechung von Lehrmitteln. Zoologie = HZ. XXXVIII, 357. — 53.
— — Über bewegliche Modelle für den mathematischen und naturgeschichtlichen Unterricht = UMN. XIV, 3. — 27.
Eckstein, K., Der Kampf zwischen Mensch und Tier. (Aus Natur und Geisteswelt. 18. B.) 2. Aufl. Mit 51 Fig. Leipzig, B. G. Teubner. — 61.
Ehrenfeld, S., Farbenbezeichnungen in der Naturgeschichte des Plinius = Pg. G. Kgl. Weinberge. — 36.
Eichner, A., Unser Schulgarten = Pg. G. Lauban No. 242. — 41.
Eickhoff, R., Parlamentarische Verhandlungen über das höhere Schulwesen (1907) = PA. IL, 726. — 12.
Engleders Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Tierkunde. Neu herausg. unter Mitwirkung von C. Matzdorff. 10 Taf. Eßlingen, J. F. Schreiber. — 56.
Engler, A., Syllabus der Pflanzenfamilien. 5. Aufl. Berlin, Gebr. Bornträger. — 45.
Engler, A. und Prantl, K., Die natürlichen Pflanzenfamilien. Mit Abb. Lief. 227 bis 229, Ergh. II, Lief. 3. Leipzig, W. Engelmann. — 45.
Epidiaskop, Das Zeißsche = Nat. Woch. VI, 298. — 29.
F., R., Die obersten Klassen = PW. XVI, 180. — 17.
Ferienkurs für Lehrer der Naturkunde in Bayern = NS. VI, 324. — 32.
Ferienkurse in Greifswald = UMN. XIII, 36. — 32.
— in Jena = UMN. XIII, 37. — 32.
— in Jena vom 4. bis 17. August 1907 = LDS. VII, 42. = HZ. XXXVIII, 249. = ZPhP. XIV, 461. — 32.
Ferienkursus für Lehrer höherer Schulen, Programm für den in der Zeit vom 1. bis 12. Oktober 1907 in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen = ZB. 594. — 32.
— Programm für den in der Zeit vom 1. bis 12. Oktober 1907 in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. — 32.
— Naturwissenschaftlicher, für Oberlehrer in Posen = HZ. XXXVIII, 318. — 32.
Fischer, H., Über Vergrünung der Blüten von Digitalis purpurea L. = NS. VI, 273. — 45.
Flöricke, K., Über die Vögel des deutschen Waldes. Mit Abb. Stuttgart, Kosmos. — 59.
Flugblätter der Kaiserl. Biologischen Anstalt für Land- und Forstwirtschaft. No. 41—43. Berlin, P. Parey, J. Springer. — 39.

Förderung, Zur, des naturwissenschaftlichen Unterrichts = NS. VI, 238, 324. = MnU. I, 93. — 12. 14.
Förster, F., Bericht über die 15. Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt = ZPhP. XIV, 179. — 34.
Francé, R. H., Das Leben der Pflanze. 2. Abt. 1. Lief. Mit Taf. u. Abb. Stuttgart, Kosmos. — 47.
Franck, H., Blütenbiologie in der Heimat = Pg. G. Dortmund No. 428. — 43.
Frank, F., Eine Musterausstellung = ZL. III, 161. — 36.
Frenzel, V., Das Blühen des Getreides = Pg. Francisco-Josephinum Mödling 1905. — (K. Rothe in ZR. XXXII, 382.) — 46.
Freytag, L., Die sexuelle Belehrung der Jugend = PA. II, 225. — 22.
Fricke, K., Der biologische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen und die Kritik des Meraner Berichts = NS. VI, 385, 440. — 11.
— — Bemerkungen zu der vorstehenden „Entgegnung" = NS. VI, 560. — 11.
Friedensburg, F., „Los von Juda, Hellas, Rom"? = HG. XVIII, 23. — 34.
Fries, W., Die neuen Anforderungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts = LL. XCI, 82. — 12.
Fuhrmann, Th., Professor Dr. Schmeils naturwissenschaftliche Lehrbücher und Wandtafeln = LDS. VII, 28, 37. — 24.
Gäde, R., Zwei Jahre Bewegungsfreiheit im Unterricht der Prima = Pg. G. Strasburg Wpr. No. 45. — 17.
Gebien, H., Zum Zoologie-Unterricht in der Großstadt = Päd. Ref. No. 31 — (ZL. III, 246). — 50.
Geisenheyner, L., Wirbeltierfauna von Kreuznach unter Berücksichtigung des ganzen Nahegebietes = Pg. Kgl. G. Kreuznach No. 565. — 63.
— — Zusätze zu dem Artikel von Schlegel: „Botanisches aus dem Rheintal" = NS. VI, 312. — 47.
Geistbeck, A., Prospekt zur Sammlung geographischer Detailbilder. München. Ver. Kunstanst. A.-G. — 43.
Giesenhagen, K., Unsere wichtigsten Kulturpflanzen. (Aus Natur und Geisteswelt. 10. B.) 2. Aufl. Mit 38 Fig. Leipzig, B. G. Teubner. — 47.
— — Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreiche. (Herre, P., Wissenschaft und Bildung. 9. B.) Mit 31 Abb. Leipzig, Quelle & Meyer. — 46.
Gisevius, P., Das Werden und Vergehen der Pflanzen. (Aus Natur und Geisteswelt. 173. B.) Leipzig, B. G. Teubner. — 45.
Goldschmidt, R., Die Tierwelt des Mikroskops. (Aus Natur und Geisteswelt. 160. B.) Mit 39 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 59.
Goller, Der Lehrplan des bayerischen Realgymnasiums = ZbR. XV, 120. — 16.
Gothan, W., Wie soll man botanisieren? = Aus der Natur II, 16 — (ZL. III, 125). — 42.
Gräber, C., Ideal-Schulgärten im 20. Jahrhundert. Mit 13 Plänen und 140 Abb. Frankfurt a. O., Trowitzsch & Sohn. — 41.
Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. Bearb. von R. Latzel. 5. Aufl. Mit 474 Abb., 4 Taf. u. 1 K. Wien 1906, F. Tempsky. — 53.
Graff, L. v., Das Schmarotzertum im Tierreiche. (Herre, P., Wissenschaft und Bildung. 5. B.) Leipzig, Quelle & Meyer. — 61.
Grauer, K., Agrikulturchemie. I. Pflanzenernährung. (Sammlung Göschen No. 329.) Leipzig, G. J. Göschen. — 49.
Grimm, Der Besuch von Lehrmittelausstellungen und Schulmuseen = Schulbote für Hessen 1907, No. 5 — (ZL. III, 221). — 35.
Gronau, A., Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima = Pg. Kgl. G. Elbing No. 34. — 17.
— — Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums = MhS. VI, 129. — 17.
Gruber, M., und Kräpelin, E., Wandtafeln zur Alkoholfrage. 10 Taf. — 57.
Grützner, P., Ein Schulmodell des facettierten Insektenauges = NS. VI, 219. — 55.
Günther, H., Botanik. 7. Aufl. Mit 324 Holzschn. Hannover, Helwing. — 40.
Gutzmer, A., Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Leipzig u. Berlin 1908, B. G. Teubner. — 32.

H ä c k e r, W., Die ererbten Anlagen und die Bemessung ihres Wertes für das politische Leben. (Natur und Staat, T. 9.) Jena, G. Fischer. — 63.
H a f e r l a n d t, W. & C o., Preislisten No. 108—112. Berlin. — 54. 55.
H a m b u r g i s c h e r Lehrer-Verein für Naturkunde. Zweiter Bericht über das 3. bis 5. Geschäftsjahr 1903—1905. — 34.
H a m m e r, W. A., Deutsche und französische Pflanzennamen = Pg. 2. RS. Wien 1906. — (A. B. in ZR. XXXII, 570.) — 49.
H a n s t e i n, R. v., Lehrbuch der Tierkunde mit besonderer Berücksichtigung der Biologie. Mit 272 farb. u. 195 schwarzen Abb. u. 1 K. Eßlingen, J. F. Schreiber. — 50.
— — Bau und Leben des Menschen und der Wirbeltiere. Mit 62 Abb. Eb. — 51.
H a s s a c k, K., und R o s e n b e r g, K., Die Projektionsapparate, Laternbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterrichte. Mit 308 Abb. Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 29.
H a u p t v e r s a m m l u n g, 8., des Sächsischen Realgymnasiallehrervereins = NS. VI, 381. — 34.
— 16., des Vereins zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in Dresden = NS. VI, 425. — 34.
H e i l b o r n, A., Menschliche Kraft = Arena. — (ZL. III, 127). — 60.
H e i n z e r l i n g, J., Naturwissenschaftliche Irrtümer in der Sprache = NS. VI, 49. — 65.
H e i t z e n b e r g e r, J., Über das Sammeln und Aufbewahren von Illustrationen für Unterrichtszwecke = ZL. III, 291. — 28.
H e n n i n g s, C., Tierkunde. (Aus Natur und Geisteswelt. 142. B.) Mit 34 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 59.
H e r t w i g, O., Handbuch der vergleichenden und experimentellen Entwickelungslehre der Wirbeltiere. Jena, G. Fischer. — 60.
— — Die Elemente der Entwickelungslehre des Menschen und der Wirbeltiere. Mit 385 Abb. 3. Aufl. Jena, G. Fischer. — 60.
— R., Lehrbuch der Zoologie. Mit 588 Abb. 8. Aufl. Jena, G. Fischer. — 58.
H e y n e - T a s c h e n b e r g, Die exotischen Käfer in Wort und Bild. Mit 40 Taf. Leipzig, G. Reusche. — 64.
H i l d e b r a n d, S c h o l z und W i e t i n g, Das Arteriensystem des Menschen im stereoskopischen Röntgenbild. 10 Bilder. Berlin, G. V. Mendel. — 57.
H i m m e l s t o s s, M., Die Vogelwelt von Dillingen. 2. Teil = Pg. G. Dillingen 1906. — 63.
H o c h s c h u l f e r i a l k u r s e in Salzburg = Voss. Ztg. 11. VIII. 07. — 32.
H ö c k, F., Versuch einer pflanzengeographischen Umgrenzung und Einteilung Norddeutschlands = Peterm. geogr. Mitt. 1907, H. II. — 46.
H o f f m a n n, B., Vogelmotive in der Musik = UMN. XIII, 92. — 65.
— P., Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule = Pg. König Wilhelms-S. Reichenbach i. Schl. No. 269. — 28.
H o f m a n n, E., Der Schmetterlingsfreund. 9. Aufl. bearb. von H. F l e i s c h e r. Mit 23 Taf. Stuttgart u. Leipzig, W. Nitzschke. — 64.
— K., Der Begriff „Instinkt im Tierreich" = Pg. G. Duppau 1904, 1905. — (F. N o ë in ZöG. LVII, 1148; K. R o t h e in ZR. XXXII, 440). — 61.
H o n k e. J., Entwickelungstheorie und christliche Weltanschauung = ZPhP. XIV, 271. — 21.
H ö p f e l, Lehrmittel für Technologie, Geographie, Chemie, Warenkunde usw. Berlin. — 27.
H o r n, E., Die Naturwissenschaften im Lehrplan der schwedischen Realschulen = NS. VI, 481. — 18.
H ö r n i g, 15. Hauptversammlung des Vereins Sächsischer Realschullehrer = ZlS. XVIII, 97. — 34.
H o t z, R., Das schweizerische Unterrichtswesen. Basel 1904. — 18.
H ü b l e r, Der biologische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen = NS. VI, 558. — 11.
H ü b n e r, M., Das polnische Schulmuseum in Lemberg = Schles. Schulztg. — (ZL. III, 248). — 36.
J a c o b i, A., Die Bedeutung der Farben im Tierreiche. (B r e i t e n b a c h, H., Gemeinv. Darw. Vortr. Abh. H. 13.) Brackwede i. W. 1904, Breitenbach. — 61.

Janson, O., Meeresforschung und Meeresleben. (Aus Natur und Geisteswelt. 30. B.) 2. Aufl. Mit 41 Fig. Leipzig, B. G. Teubner. — 37.
Iltis, H., Gregor Mendels Arbeiten und ihre Bedeutung für die moderne Wissenschaft = PB. XII, 242. — 37.
Imhäuser, L., Die praktischen naturkundlichen Übungen und Beobachtungen in Präparandenanstalt und Seminar = NS. VI, 67. — 23.
Johannesson, F., Betrachtungen über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken = Pg. 14. RS. Berlin No. 149. — 25.
Jung, Die Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen = Verh. 10. Direkt.-Vers. Hannover (Verh. Dir.-Vers., 72. B.), 42. — 16.
Junge, F., Naturgeschichte. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. 3. Aufl. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer. — 36.
— O., Schmeils „wissenschaftliche Beleuchtung" der Jungeschen Reformbestrebungen um einige Normalkerzen verstärkt. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer. — 20.
Kaiser, Über den Ausbau der sächsischen Realschule zur Oberrealschule = ZlS. XVIII, 100. — 14.
— P. E., Beiträge zur Kryptogamen-Flora von Schönebeck a. E. = Pg. RS. Schönebeck (Elbe) No. 336. — 48.
Kalss, A., und Illenberger, Th., Der Projektionsapparat mit Episkop als Lehrmittel für Volks- und Bürgerschulen. Mit 88 Abb. Wien, R. Lechner. — (ZL. III, 181.) — 29.
Karsten, G., und Schenck, H., Vegetationsbilder. 4. Reihe, Heft 3—5. 5. Reihe, Heft 1, 2. Jena, G. Fischer. — 43.
Kaufmann, F., Die in Westpreußen beobachteten höheren Pilze, Basidiomyceten und Ascomyceten = Pg. ORS. Elbing No. 53. — 48.
Kautzsch, K., Worauf beruht unser Kochsalzbedürfnis? = NS. VI, 356. — 60.
Keller, L., und Zilles, R., Anatomische Schulwandtafeln. 8 Taf. Karlsruhe i. B., G. Braun. — 57.
Kellermann, H., Instruktionskurs zur Handhabung des Skioptikons = ZL. III, 93. — 29.
— — Begleitworte zu Diapositivserien = ZL. III, 182. — 29.
— — Die Zukunft des Skioptikons in der allgemeinen Volks- und Bürgerschule = PB. XII, 15. — 29.
Keßler, H., Die Photographie. (Sammlung Göschen 94.) 3. Aufl. Mit 52 Abb. u. 3 Taf. Leipzig 1906, G. J. Göschen. — 28.
Kienitz-Gerloff, F., Physiologie und Anatomie des Menschen mit Ausblicken auf den ganzen Kreis der Wirbeltiere. (Schmeil, O., und Schmidt, W. B., Sammlung naturwiss.-päd. Abhandl. B. 2. H. 8.) Mit 111 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 58.
Kirchner, Schule und Tuberkulose = Voss. Ztg. 11. VIII. 07. — 21.
Kleinschmidt, O., Nistplätze und Nistkästchen für Vögel. Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 50.
Klöppel, Rübenanbau- und Rübendüngungsversuche mit Kalkstickstoff und Chilisalpeter = Pg. Kgl. RG. Döbeln No. 693. — 49.
Knabe, K., Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung = HZ. XXXVIII, 148. — 11.
Knape, Ist ein Schularzt notwendig? = BhS. XXIII, 180. — 22.
Knauer, F., Das Süßwasseraquarium. (Nat. Jugend- und Volksbibl. 40., 41. B.) Mit 88 Ill. Regensburg, G. J. Manz. — 26.
— — Zwiegestalt der Geschlechter in der Tierwelt (Dimorphismus). (Aus Natur und Geisteswelt. 148. B.) Mit 37 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 61.
Kny, L., Botanische Wandtafeln. 10. Abt. Taf. 101—105. Berlin. — 42.
Köller, K., Großstadtbotanik = Päd. Ref. No. 9, 10. — (ZL. III, 189.) — 39.
Konservierung, Zur, von Meerestieren = ZL. III, 62. — 54.
Köpert, O., Die Pflege der Phänologie an den höheren Schulen = NS. VI, 268. — 50.
Koppin, Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen = MhS. VI, 134. — 17.
Kränzlin, F., Scrophulariaceae — Antirrhinoideae — Calceolarieae. (Engler, A., Das Pflanzenreich. 28. H.) Mit 142 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.

K r ä p e l i n , K., Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Mit 303 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.
K r a s s , M., und L a n d o i s , H., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. 7. Aufl. Mit 4 Farbentaf. und 325 Textbild. Freiburg i. Br., Herder. — 40.
K r a u s , K., Siegmund Kraus = PB. XII, 241. — 37.
K r e i b i g , J. K., Die fünf Sinne des Menschen. (Aus Natur und Geisteswelt. 27. B.) 2. Aufl. Mit 30 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.
K u h n e r t , W., Farbige Tierbilder. 50 Taf. Mit Text von O. G r a ß m a n n. Berlin, M. Oldenbourg. — 56.
K ü k e n t h a l , W., Leitfaden für das zoologische Praktikum. 4. Aufl. Mit 172 Abb. Jena, G. Fischer. — 58.
K u r s zur Unterweisung im Präparieren = ZL. III, 191. — 31.
L., Das Bilderunternehmen der Lehrmittel-Zentrale = ZL. III, 239. — 28.
L a c k o w i t z , W., Flora von Nord- und Mitteldeutschland. 2. Aufl. Mit Abb. Berlin, Friedberg & Mode. — 48.
L a k o w i t z , Die Algenflora der Danziger Bucht. Mit 70 Fig. u. 5 Taf. Leipzig, W. Engelmann. — 49.
L ä m m e r m a y r , L., Studien über die Anpassung der Farne an verschiedene Lichtstärke = Pg. G. Leoben. — 45.
— — Eine botanische Exkursion auf den Polster (1911 m) bei Eisenerz = NS. VI, 453. — 39.
— — Die Physik in der Biologie der Organismen = ZL. III, 249. — 22.
L a m p e r t , K., Das Leben der Binnengewässer. 2. Aufl. Mit Tafeln und Abb. Leipzig, C. H. Tauchnitz. — 38.
— — Großschmetterlinge und Raupen Mitteleuropas. Mit 95 Taf. und 65 Abb. Eßlingen und München, J. F. Schreiber. — 64.
— — Anpassungs-Erscheinungen (Mimikry), Schutz- und Schreckformen bei Schmetterlingen = LS. IX, 61, 74. — 62.
L a n d e s s c h u l m u s e u m in Hessen = Voss. Ztg. 23. XI. 07. — 35.
L ä n g e , Die, des vom menschlichen Blute durchlaufenen Weges = ZL. III. 279. — 60.
L a u e r , K., Einzelschulgärten = Bad. Schulztg. No. 42 — (ZL. III, 278). — 41.
L a u k a m m , W., Die Osterluzei = PB. XII, 3. — 44.
— — Der rundblättrige Sonnentau = PB. XII, 110. — 44.
L a y , W. A., Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen. 3. Aufl. Leipzig, E. Nägele. — 20.
L e h m a n n , A., Unsere Gartenzierpflanzen. Mit 17 Taf. Zwickau i. S., Förster & Borries. — 48.
— A., und P e d e r s e n , R. H., Das Wetter und unsere Arbeit. (M e u - m a n n , E., Sammlung von Abhandlungen zur psychol. Päd., 2. B., 2. H.) Mit 90 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 22.
— O., Schulmuseen = Päg. Neuigk. I, No. 4, 4. — 35.
L e h m a n n - L e u t e m a n n , Zoologischer Atlas. 3 Taf. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 55.
L e h r m i t t e l - Ausstellungen in China, ein Mahnwort für Deutschland! = ZL. III, 207. — 36.
L e h r m i t t e l b e s c h a f f u n g , Ein Vorschlag zur, in Großstädten = Päd. Ztg. — (ZL. III, 275). — 26.
L e h r m i t t e l p o s t k a r t e n = LDS. VIII, 6. — 28.
L e h r p r o g r a m m der bayerischen Oberrealschulen, Materialien zu einem = ZbR. XV, 98. — 15.
L e i s e r i n g , B., Studien zu Fechners Metaphysik der Pflanzenseele = Pg. 11. RS. Berlin No. 146. — 46.
L e i t h ä u s e r , J., Volkskundliches aus dem Bergischen Lande. I. Tiernamen im Volksmunde. I., II. Teil = Pg. Reform-RG. Barmen 1906, 1907. — 65.
L e m m e r m a n n , E., Algen. (Kryptogamenflora der Mark Brandenburg. 3. B.) H. 1, 2. Leipzig, Gebr. Bornträger. — 48.
L e n t z , E., Die Reformschulen im Abgeordnetenhause, insbesondere der Antrag Dr. Arendt = RhS. XIX, 25. — 13.
L i c h t e n e c k e r , H., Wandschmuck und Anschauungsbild = ZL. III, 176. — 28.
L i c h t w a r k , A., Blumenkultus. Wilde Blumen. 2. Aufl. Berlin, B. Cassirer. — 49.

Lindau, G., Fungi imperfecti (Hyphomycetes). (Rabenhorst, L., Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. 2. Aufl. 1. B. 8. Abt., 9. Abt.) Lief. 104—106. Leipzig, E. Kummer. — 48.
Lischnewska, M., Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. 4. Aufl. Mit 2 Taf. Frankfurt a. M., J. D. Sauerländer. — 22.
Lohrenz, K., Nützliche und schädliche Insekten im Walde. Mit 194 Abb. Halle a. S., Gesenius. — 61.
Lohrmann, E., Referat über die in der Sitzung der naturwissenschaftlichen Gesellschaft „Isis" zu Dresden am 16. Mai 1907 behandelten Leitsätze, betreffend „Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen" = UMN. XIII, 56. — 34.
Lössl, V., Bericht über die 25. Jahresversammlung der akademisch gebildeten Lehrer Badens = ZbR. XV, 218. — 35.
Loew, E., Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. für Realanst. 2. Teil. 4. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 40.
Löwenhardt, E., Die Ausbildung in der Chemie und den biologischen Lehrfächern = UMN. XIII, 76. — 34.
Ludwig, F., Die Milbenfauna der Käse = NS. VI, 170. — 64.
— — Mathematische Schulaufgaben aus der Naturgeschichte = NS. VI. 519. — 22.
Maas, O., Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere. (Aus Natur und Geisteswelt. 139. B.) Mit Kart. u. Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 63.
Maaz, J., Wo hält der Frosch seinen Winterschlaf? = PB. XII, 231. — 62.
Marshall, W., Spaziergänge eines Naturforschers. Kleine Ausgabe. 2. Aufl. Leipzig, E. A. Seemann. — 25.
— — Neue Spaziergänge eines Naturforschers. Leipzig, E. A. Seemann. — 37.
Mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, Zur Frage des = PW. XVI, 155. — 13.
Matzdorff, C., Tierkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. für Gymnasialanstalten. 3 Bände. Mit 337 Abb., 7 Taf. u. 2 Karten. Breslau, F. Hirt. — 52.
— — Biologie in den Oberklassen = NS. VI, 237. — 21.
Maurer, A., Reformvorschläge zur Realschulfrage = MhS. VI, 158. — 13.
May, W., Auf Darwin-Spuren. (Breitenbach, W., Gemeinv. Darw. Vortr. u. Abh. H. 14.) Mit 5 Abb. Brackwede i. W., W. Breitenbach. — 37.
Mayr, L., Die mitteleuropäischen Eichen-Gallen in Wort und Bild. 2. Ausg. Mit 7 Taf. Berlin, W. Junk. — 62.
Meierhofer, H., Einführung in die Biologie der Blütenpflanzen. (Lutz, K. G., Schriften des Deutschen Lehrervereins für Naturkunde. 20. B.) Mit 113 Abb. Stuttgart, K. G. Lutz. — 46.
Meinholds Tierbilder. 6 Taf. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 55.
— Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. 6 Taf. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 56.
Meißner, O., Zimmerzucht von Lampyris noctiluca L. = MnU. I, 74. — 53.
Mendel, G. V., Mikroplast-Bilder. 1. Jahrg. Berlin, Naturw.-stereograph. Verlag. — 28.
— — 24 stereoskopische Tierbilder aus dem Hamburger Zoologischen Garten. Eb. — 57.
Metze, O., Bau und Leben der Blüte. Mit 90 Abb, Berlin u. Leipzig 1906. H. Hilger. — 46.
Miehe, H., Die Bakterien und ihre Bedeutung im praktischen Leben. (Herre, P., Wissenschaft und Bildung. 12. B.) Leipzig, Quelle & Meyer. — 44.
— — Die Erscheinungen des Lebens. (Aus Natur und Geisteswelt. 130. B.) Mit 40 Fig. Leipzig, B. G. Teubner. — 37.
Migula, W., Kryptogamen-Flora von Deutschland, Deutsch-Österreich und der Schweiz. Mit vielen Taf. Lief. 37—49. Gera, F. v. Zezschwitz. — 49.
— — Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen. (Sammlung Göschen 141.) 2. Aufl. Mit 50 Abb. Leipzig 1906, G. J. Göschen. — 45.
Miltz, O., Das naturhistorische Museum und der wahlfreie Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin = Pg. Kgl. Marienstifts-G. Stettin No. 182. — 36.
— und Landsberg, B., Biologie-Unterricht auf der Oberstufe = NS. VI, 143. — 21.

Mostecky, St., Über Beobachtungslehrmittel im Schulzimmer = ZL. III, 208. — 26.
Müller, G., Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer. Mit 235 Fig. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. — 44.
— K., Die Lebermoose. (Rabenhorst, L., Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. 6. B.) Lief. 3—5. Leipzig, E. Kummer. — 48.
— P. und Völker, J. A., Pflanzenkunde. 3. Aufl. Mit 125 Ill. Gießen. E. Roth. — 40.
— — — — Tierkunde. 3. Aufl. Mit 88 Abb. Eb. — 53.
— — — — Der menschliche Körper. 3. Aufl. Mit 15 Ill. Eb. — 53.
Nahrungsmitteltafeln = LS. IX, 7, 15. — 57.
Nath, M., Zur Vorbildung für das höhere Lehramt im besonderen in der Mathematik und den Naturwissenschaften = NJ. X, 246. — 29.
Naturaufnahmen, Photographische, für den Anschauungsunterricht in der Tierkunde. Lief. 2. Wien. — 56.
Naturdenkmälern, Erhaltung von, im Grunewald bei Berlin = UMN. XIII, 58. — 24.
Naturdenkmalpflege in Preußen, Grundsätze für die Wirksamkeit der Staatlichen Stelle für = ZB. 378. — 23.
Neger, F. W., Die Nadelhölzer (Koniferen) und übrigen Gymnospermen. (Sammlung Göschen No. 355.) Mit 85 Abb., 5 Tab. u. 4 Karten. Leipzig, G. J. Göschen. — 44.
Neureuter, F., Land-, Wasser- und Lufttiere. (Ill. naturwiss. Jugend- und Volksbibl. 46. B.) Mit 61 Ill. Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 53.
Nicklitzsch, Der Schulgarten der Oschatzer Realschule = Pg. RS. Oschatz No. 725. — 42.
Noack, F., Zwei einfache biologische Versuche mit Bellis perennis und Hedera Helix = NS. VI, 316. — 42.
Nowak, W., Sitzungsberichte des Vereins „Deutsche Mittelschule" in Prag = Msch. XXI, 199. — 35.
Ohrt, W., Naturheilerziehung. Heft 1. Rostock, C. Hinstorff. — 22.
Öls, W., Der Mensch und das Tierreich. Mit 523 Abb. und 9 Taf. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 52.
Pabst, A., Beobachtung und Experiment im naturwissenschaftlichen Unterricht = Neue Bahnen 1906—07, 1 — (ZL. III, 92). — 23.
Pascal, G., Biologische Charakterbilder der niederen Tiere. 9 Taf. Dresden, Meinhold & Söhne. — 56.
Paulin, A., Übersicht der in Krain bisher nachgewiesenen Formen aus der Gattung Alchemilla L. = Pg. G. Laibach. — 48.
Paulsen, F., In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? = MhS. VI, 4. — 10.
— — Nochmals die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte = MhS. VI, 417. — 10.
Peiter, W., Das Erfrieren der Pflanzen = LS. IX, 13, 27. — 46.
— — Die Myrte = LS. IX, 133. — 44.
Perkins, J., Styracaceae. (Engler, A., Das Pflanzenreich. 30. H.) Mit 191 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.
Peter, J., Das Aquarium. (Univ.-Bibl. No. 3955.) Mit 8 Taf. u. 11 Abb. Leipzig, Ph. Reclam jun. — 27.
Pfitzer, E., und Kränzlin, F., Orchidaceae — Monandrae — Coelogyninae. (Engler, A., Das Pflanzenreich. 32. H.) Mit 294 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.
Pflanzenschmuck im Schulhause = Neue Bahnen 1906—07 No. 6 — (ZL. III, 221). — 42.
Pfuhl, F., Einige einfache Vorrichtungen, die Wirkung des Lichtes und der Sonnenstrahlen auf die Pflanzen anschaulich zu machen = ZL. III, 285. — 42.
Pichlers Witwe & Sohn, Das Skioptikon, Apparate und Bilder. Mit 234 Ill. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 29.
Pietzker, F., Die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte für die Reform des mathematischen Unterrichts = SwS. XXIV, 170. — 12.

P i s c h i n g e r , A., Das Vogelnest bei den griechischen Dichtern des klassischen Altertums. 1. Teil = Pg. G. Ingolstadt 1906. — (H. W i e l e i t n e r in HZ. XXXVIII, 288.) — 2. Teil = Pg. G. Ingolstadt 1907. — 65.
P l a t e , L., Ultramontane Weltanschauung und moderne Lebenskunde, Orthodoxie und Monismus. Mit 12 Fig. Jena, G. Fischer. — 21.
P l e h n , M., Was ist eigentlich ein Fisch? = LS. IX, 85, 99. — 59.
P o h l i g , Eiszeit und Urgeschichte des Menschen. (H e r r e , P., Wissenschaft und Bildung. 8. B.) Leipzig, Quelle & Meyer. — 65.
P o s k e , F., Zur Weiterführung der Schulreform von 1901 = MhS. VI, 289. — 10.
— — Noch ein Wort über die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte = MhS. VI, 589. — 11.
P o t o n i é , H., Die Entstehung der Steinkohle und verwandter Bildungen einschließlich des Petroleums. 4. Aufl. Berlin, Gebr. Bornträger. — 49.
— — und G o t h a n , W., Vegetationsbilder der Jetzt- und Vorzeit. 3 Taf. Eßlingen und München, J. F. Schreiber. — 43.
P r a h l , P., Flora der Provinz Schleswig-Holstein, des angrenzenden Gebietes der Hansestädte Hamburg und Lübeck und des Fürstentums Lübeck. 4. Aufl. Kiel, Univ.-Buchh. — 48.
P r e s l e r , O., Die Ergebnisse der Dresdener Tagung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften = ZS. XIX, 42. — 34.
P r ü f u n g der Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für Botanik und Zoologie nachweisen wollen, Berücksichtigung der biologischen Gesichtspunkte bei der = ZB. 774. — 30.
— für Präzeptors- und Reallehrersstellen 1906 = KW. XIII, 441. — 31.
— — 1907 = KW. XIV, 249. — 31.
P u l i t z e r , J., Über naturgeschichtliche Bilder und ihre Behandlung im Volksschulunterricht = ZL. III, 129. — 28.
P u l s , Wodurch läßt sich die mehrfach geforderte größere Freiheit und Selbständigkeit der Studien und Arbeiten in der Prima ermöglichen und fördern? = Verh. 9. Direkt.-Vers. Schleswig-Holstein (Verh. Dir.-Vers., 73. B.) 160. — 17.
R a b e s , O., Berücksichtigung der Biologie des Blattes im Unterricht = ZL. III, 1. — 43.
— — Arbeitsmaterial für den zoologischen Unterricht = ZL. III, 97. — 54.
R a p p , O., Insektenpräparate. Erfurt. — 55.
R a u t h e r , M., Das Tierreich. IV. Fische. (Sammlung Göschen No. 356.) Mit 37 Abb. Leipzig, G. J. Göschen. — 59.
R e c h t s c h m i e d , F., Die Biene, ihr Leben und ihre Pflege. (Nat. Jugend- u. Volksbibl. 43. B.) Mit 40 Ill. Regensburg, G. J. Manz. — 53.
R e f o r m v o r s c h l ä g e , unterbreitet der Naturforscher-Versammlung zu Dresden 1907 = HZ. XXXVIII, 401. — 32.
R e i c h e , K., Grundzüge der Pflanzenverbreitung in Chile. (E n g l e r , A., und D r u d e , O., Die Vegetation der Erde. 8. B.) Mit 35 Taf., 4 Fig. u. 2 K. Leipzig, W. Engelmann. — 47.
R e i n i t z e r , Ein Lehrmittel zur Bekämpfung des Alkoholismus = ZL. III, 222. — 55.
R e i s h a u e r , H., Projektions-Apparat und Lichtbild im Volksschulunterrichte = Neue Bahnen 1906—07, 2 — (ZL. III, 125). — 29.
R e m u s , K., Von der langohrigen Fledermaus = NS. VI, 273. — 59.
R e u k a u f , E., Die Pflanzenwelt des Mikroskops. (Aus Natur und Geisteswelt. 181. B.) Leipzig, B. G. Teubner. — 44.
R e u t e r , C., Reformvorschläge zur Realschulfrage = MhS. VI, 75. — 13.
R i c h t e r , O., Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften = NJ. X, 327. — 21.
— — Die Bedeutung der Reinkultur. Berlin, Gebr. Bornträger. — 42.
R i e g l e r , R., Das Tier im Spiegel der Sprache. Dresden u. Leipzig, C. A. Koch. — 65.
R o m p e l , J., Die Laubmoose des Herbariums der Stella Matutina = Pg. G. Stella Matutina Feldkirch. — 48.
R ö ß l e r , R., Die Perlen und ihre Entstehung = Pg. G. Zwickau No. 688. — 60.
R o t h e , K. C., Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts an Volksschulen = ZL. III, 65. — 20.

R u d o w , F., Über die Wohnungen der Hautflügler = NS. VI, 76. — 62.
R u o ß , Bericht über die Sitzung der Unterrichtskommission Deutscher Naturforscher und Ärzte = KW. XIII, 415. — 14.
R u p p e l , Diphtherie und Diphtheriebazillen = NS. VI, 373. — 45.
R u s k a , J., Ein weiterer Fall von Protifikation bei Scabiosa = NS. VI, 218. — 45.
— — Zu Prof. Dr. Frickes Aufsatz über den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen = NS. VI, 563. — 16.
— — Zur Organisation der Oberrealschulen = ZlS. XVIII, 297. — 13.
— — Über den Lehrplan der bayerischen Oberrealschulen, mit besonderer Berücksichtigung der sprachlich-historischen Fächer = SwS. XXIV, 15. — 16.
S a b i n , K., Der Schulgarten der Realschule zu Barmen im Dienste des Unterrichts = Pg. RS. Barmen No. 619. — 41.
S ä u r i c h , P., Im Gewässer. Mit 123 Abb. Leipzig, E. Wunderlich. — 47.
S c h a r f f , R. F., European Animals: their geological History and geographical Distribution. London, A. Constable & Co. — 63.
S c h a u f u ß , L. W., Produkte der deutschen Kolonien. Meißen. — 27.
S c h i f f e l , Zoologische Tafeln. Bearb. von A. F i e d l e r. 5 Taf. — 56.
S c h l a u e r , G., und L e i c h n e r , J., Die Ordnung und Aufbewahrung der Lehrmittel = ZL. III, 47. — Vgl. Jb. XXI, 22.
— — — — Die Entwickelung des Lehrmittelwesens = ZL. III, 263. — Vgl. Jb. XXI, 22.
S c h l e g e l , C. W., Botanisches aus dem Rheintal zwischen Bingen und Koblenz = NS. VI, 132, 160. — 47.
S c h m e i l , O., Leitfaden der Zoologie. 21. Aufl. Mit 16 Taf. und zahlr. Textbildern. Leipzig, E. Nägele. — 52.
— — Pflanzenkunde unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Pflanzen. Bearb. von J. N o r r e n b e r g. Ausg. für Realanst. Mit 29 Taf. u. Abb. 1. u. 3. Heft 1906. 2. u. 4. Heft 1907. Leipzig, E. Nägele. — 25. 39.
— — Tierkunde unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Tiere. Bearb. von J. N o r r e n b e r g. Ausg. für Realanst. Mit 12 Taf. u. Abb. 1.—4. Heft. Eb. — 25. 52.
— — Wandtafeln für den botanischen Unterricht. Taf. 9. Leipzig, E. Nägele. — 43
— — Einige Bemerkungen zu dem Artikel des Herrn Dr. Franz Werner in No. 2 dieser Zeitschrift = ZL. III, 99. — 55.
S c h m i d , B., Zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts = LL. XC, 95. — Vgl. Jb. XXI, 26.
— — Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts = Kbl. XV, 317. — 32.
— — Die zoologische Sammlung = ZL. III, 254. — 54.
S c h m i d t , A., Die neueste Umgestaltung der höheren Schulen in Württemberg und die preußischen Anstalten = MhS. VI, 65. — 14.
S c h m i e d e k n e c h t , O., Die Hymenopteren Mitteleuropas. Mit 120 Fig. Jena, G. Fischer. — 64.
— — Opuscula ichneumologica. Heft 1—12. — 64.
S c h m i t t , Wodurch läßt sich die mehrfach geforderte größere Freiheit und Selbständigkeit der Studien und Arbeiten in der Prima ermöglichen und fördern? = Verh. 9. Direkt.-Vers. Schleswig-Holstein (Verh. Dir.-Vers., 73. B.) 224. — 17.
S c h m i t z , H., Das Leben der Ameisen und ihrer Gäste. (Ill. naturw. Jugend- u. Volksbibl. 35. B.) Mit 46 Ill. Regensburg 1906, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 53.
S c h n a b e l , Jahresversammlung des „Vereins realistischer Lehrer Württembergs" = KW. XIII, 377. — 35.
S c h ö n i c h e n , W., Aus der Wiege des Lebens. (Die Natur. 1. B.) Mit 9 Taf. u. Abb. Osterwieck Harz, A. W. Zickfeldt. — 62.
S c h r a m m e n , F. R., Sind die Pflanzen beseelt? = MnU. I, 40, 104. — 46.
S c h r ö d e r und K u l l , Biologische Wandtafeln zur Tierkunde. Ser. VII, VIII. Berlin, P. Parey. — 55.
S c h u b e r g , A., Zur Frage des zoologischen Unterrichts an Universitäten = NS. VI, 289. — 30.
S c h u l g a r t e n zu Lankwitz = Voss. Ztg. 5. XII. 07. — 42.

Schulmuseum in Kiel = LDS. VII, 32. — 35.
— in Magdeburg = LDS. VII, 47. — 35.
— Posener = Pos. Lehrerztg., Beilage. — 35.
— Das, von Saint Louis = Die Glocke — (ZL. III, 298). — 36.
Schulz, E., Erythroxylaceae. (Engler, A., Das Pflanzenreich. 29. H.) Mit 297 Einzelb. Leipzig, W. Engelmann. — 45.
Schumann, W., Friedrich Traug. Kützing = Pg. RG. Nordhausen No. 3?. — 37.
Schwarz, S., Bericht über das 2. Schuljahr = Pg. RS. i. E. Lübeck No. ?. — 26.
Seidler, R., Winke für das Bestimmen der Vögel nach ihren Stimmen = NS. VI, 200. — 60.
Selenka, E., Zoologisches Taschenbuch für Studierende. 5. Aufl. von R. Goldschmidt. Heft 1. Mit 368 Abb. Heft 2. Mit 272 Abb. Leipzig, G. Thieme. — 5?.
Selmons, M., Das Ausstopfen von Tieren und die Herstellung von Bälgen Berlin, Et. Böttcher. — 54.
Simon, M., Zu den Klein-Gutzmerschen Vorschlägen = SwS. XXIV, 41. — 12
Simroth, H., Abriß der Biologie der Tiere. (Sammlung Göschen No. 131.) 2. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. — 61.
— — Natur- und Kulturgeschichtliches aus Oberitalien und Sardinien = Pg. 1. RS. Leipzig No. 715. — 38.
Smalian, K., Grundzüge der Pflanzenkunde. Ausg. A. Für Realanst. 2. Aufl. Mit 344 Abb. u. 36 Taf. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky, 190?. — 40.
— — Grundzüge der Tierkunde. Ausg. A. Für Realanst. Mit 415 Abb. u. 30 Taf. Eb. — 51.
— — Anatomische Physiologie der Pflanzen und des Menschen. Mit 107 Abb. Eb. — 25.
Söhns, F., Unsere Pflanzen. 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 49.
Speck, J., Der Entwickelungsgedanke bei Goethe = Pg. RS. i. E. Cammin i. Pomm. No. 188. — 36.
Spilger, L., Über Selbstanfertigung von Lichtbildern = NS. VI, 521. — 29.
Spiritus-Präparate, Preis-Verzeichnis über zoologische, in halbrunden Präparatengläsern. Berlin, Deutsche Lehrmittel-Ges. — 55.
Spormann, K., Die im nordwestlichen Neuvorpommern bisher beobachteten Großschmetterlinge, mit besonderer Berücksichtigung der näheren Umgegend Stralsunds. Ein Beitrag zur Makrolepidopterenfauna Pommerns. 1. Teil: Die Rhopaloceren und Heteroceren außer den Geometriden = Pg. G. Stralsund No. 186. — 64.
Staa, von, Ist eine freiere Behandlung des Lehrplans der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert? Welche Formen freierer Behandlung sind vornehmlich anzustreben und können mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln verwirklicht werden? = Verh. 9. Direkt.-Vers. Rheinprovinz (Verh. Dir.-Vers., 71. B.) 65. — 16.
Steinmann, G., Einführung in die Paläontologie. 2. Aufl. Mit 902 Abb. Jena, G. Fischer. — 39.
Stelz, L., und Grede, H., Lehrbuch der Pflanzenkunde. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Kesselring. — 40.
Stempell, W., Lichtbilder für den zoologischen und anatomischen Unterricht nach Mikrophotogrammen. Düsseldorf, E. Liesegang. — 28.
Stiehler, E. O., Allgemeine Bildung und Schulbildung = PW. XVI, 163. — 17.
Strasser, Th., Der Bau der männlichen Blüten von Larix europaea = Pg. G. Pola. — 45.
Strauß, F., Naturgeschichts-Skizzenbuch. 4. Heft: Die Vögel. Wien, Allg. österr. Lehrmittelanstalt. — 58.
Thomé, W., Der naturwissenschaftliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Biologie und der praktischen Übungen = Verh. 9. Direkt.-Vers. Rheinprovinz (Verh. Dir.-Vers. 71. B.), 173. — 19.
Tierschutz-Kalender 1907. — 50.
— Korrespondenz No. 22. — 50.
Tittmann, H., Der Leipziger botanische Schulgarten = PB. XII, 249. — 41.
Tobler, Fr., Kolonialbotanik. (Aus Natur und Geisteswelt. 184. B.) Mit 21 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 47.

W e l l e b a , Fr., Anleitung zur Mikroskopie und Mikrophotographie für Anfänger. Mit 70 Ill. u. 7 Tab. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 27.
W e r n e r , F., Schmeils Wandtafel der wichtigsten Bandwürmer des Menschen = ZL. III, 36. — 55.
— — Antwort an Herrn Professor Schmeil = ZL. III. 101. — 55.
— — Zur Praxis des zoologischen Unterrichts an Mittelschulen = ZL. III. 225. — 50.
W e t t s t e i n , R. v o n , Handbuch der systematischen Botanik. 2. Bd. 2. Teil. Mit 995 Fig. Wien, F. Deuticke. — 45.
— — Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. 3. Aufl. Mit 3 Taf. u. 1005 Fig. Wien, F. Tempsky. — (F. M ü l l e r in ZöG. LVIII. 443.) — 40.
W i e d e r s h e i m , R., Einführung in die vergleichende Anatomie der Wirbeltiere. Mit 1 Taf. u. 334 Textabb. Jena, G. Fischer. — 59.
W i e l e r , A., Kaffee, Tee, Kakao und die übrigen narkotischen Aufgußgetränke. (Aus Natur und Geisteswelt. 132. B.) Mit 24 Abb. u. 1 K. Leipzig, B. G. Teubner. — 47.
W i e s b a u r, W., Der Schulgarten. 3. Teil = Pg. G. Duppau 1904. — (K. R o t h e in ZR. XXXII, 440.) — 42.
W i l s e r , L., Menschwerdung. Mit 21 Abb. u. 7 Taf. Stuttgart, Strecker & Schröder. — 64.
W i n k l e r , R., Naturgeschichte des Tierreiches. Mit 235 Ill. Steyl 1906. Missionsdr. — 53.
W o h l g e m u t h , J., Die Vorträge des P. Erich Wasmann in Berlin. Frankfurt a. M., Verl. d. Israelit. — 21.
W o l t e r e c k , R., Tierische Wanderungen im Meere. (Meereskunde. H. 8.) Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 63.
W r e t s c h k o , Vorschule der Botanik für höhere Lehranstalten. 8. Aufl. von A. H e i m e r l. Mit 740 Abb. u. 6 Taf. Wien, Gerolds Sohn. — 40.
W ü n s c h e betr. Organisation und mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrplan der künftigen Oberrealschule in Bayern = PA. IL, 115. — 15.
X., Was dünket euch um die Bewegungsfreiheit in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten? = PW. XVI, 67. — 17.
Y., Zur Frage der „Bewegungsfreiheit" = PW. XVI, 122. — 17.
Z a c h a r i a s , O., Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule. Mit 28 Abb. u. 1 K. Leipzig, Th. Thomas. — 21.
— — Das Süßwasser-Plankton. (Aus Natur und Geisteswelt. 156. B.) Mit 49 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 38.
— — Über die eventuelle Nützlichkeit der Begründung eines staatlichen Instituts für Hydrobiologie und Planktonkunde = Arch. Hydr. Plankt. II. 245. — 31.
Z d o b n i t z k y , F., Schülerbeobachtungen in der Natur = PB. XII, 206. — 23.
Z e l l , Th., Straußenpolitik. Stuttgart, Kosmos. — 61.
Z e p f , J., Der Ferienkurs an der Universität Freiburg 1906 = SwS. XXIII, 474. — 32.
Z i e g l e r , H. E., Zoologisches Wörterbuch. Mit Abb. Jena, G. Fischer. — 65.
Z i m m e r m a n n , Die Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen = Verh. 10. Direkt.-Vers. Hannover (Verh. Dir.-Vers., 72. B.), 68. — 16.
— Fr., Flora der Pfalz. Mannheim, F. Nemnich. — 48.
— R., Über den Einfluß des Klimas auf Pflanzen und Tiere = LS. IX, 1, 14. — 37.
— — Über Assimilationsvorgänge bei Tieren = LS. IX, 6. — 60.
— — Die zunehmende Ausbreitung des Schwarzspechtes im Königreich Sachsen = LS. IX, 73, 86. — 64.
— — Einiges über das Brutgeschäft der Rabenkrähe = LS. IX, 97, 127. — 62.
Z o l l e r , Zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium = Pg. G. Rottweil No. 738. — 13.

III. Physik.

K. Weise.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Für die im Berichtsjahre neu geschaffene bayerische Oberrealschule sind für die Klassen IV (= U III) bis IX (= O I) wöchentlich je 3 Stunden Physik angesetzt. In diesen ist indessen nicht nur die Theorie zu erledigen, sondern es sind auf allen 6 Klassenstufen in ihnen auch die physikalischen Schülerübungen anzustellen, die damit organisch und verbindlich in den Unterricht eingegliedert werden. Die Lehraufgaben sind folgende: Klasse IV: Wärmelehre, Mechanik, Entstehung des Schalls. Kl. V: Die Lehre von der Reibungselektrizität, dem Magnetismus und dem Galvanismus (1. Teil). Kl. VI: Elektromagnetische Induktion. Geometrische Optik. Physikalische Vorgänge als Energieumwandlungen betrachtet: Das Licht als Energieform. Überleitung zum Satze von der Erhaltung der Energie. Licht- und Wärmestrahlen. Verdampfungs- und Schmelzwärme als Beispiele verborgener Arbeitsvorgänge. Der Satz von der Erhaltung der Energie. Der freie Fall und der senkrechte Wurf; das Pendel. Für die Kl. VII, mit welcher die Oberstufe beginnt, ist folgendes Pensum vorgeschrieben: Exaktere Messungen. Die physikalischen Maßbegriffe und gebräuchlichen Maßeinheiten. Wärmelehre. Messung eines magnetischen Kraftfeldes durch Schwingungen. Definition der elektromotorischen Kraft durch Induktion im cm-g-sec-Maß. Definition der Stromstärke mit Tangentenbussole. Das Watt. Ohmsches Gesetz. Kirchhoffsches Gesetz. Wheatstonesche Brücke. Kl. VIII: Gesetze und Anwendungen der elektrostatischen und elektromagnetischen Induktion. Wellenlehre und Akustik. Physikalische Optik. Kl. IX: Zusammenhang zwischen Licht und Elektrizität. Mechanik der Bewegung. Übrigens geht der amtliche Lehrplan viel weiter in die Einzelheiten ein, als es hier wiedergegeben werden konnte. Er kennzeichnet auch die einzelnen Kapitel, die sich für die Schülerübungen besonders gut eignen. Es wird vorgeschrieben, daß die Übungen der Unterstufe die Schüler zu einem klaren Erfassen der physikalischen Begriffe führen und zum physikalischen Denken anleiten sollen. Die Anfangsübungen sollen durchweg als gemeinsame Übungen der Klasse ausgestaltet werden. Später ist durch Einzelarbeit eine größere Selbständigkeit anzubahnen. Hier soll der Schüler die Methoden der physikalischen Forschung und ihre Grenzen verstehen lernen. Wo es ungezwungen möglich ist, wird empfohlen, die Entwickelung der physikalischen Begriffe an den historischen Gang der Wissenschaft anzuschließen. Volle Zustimmung verdient auch die Vorschrift, daß nicht eine Fülle von Einzelkenntnissen, sondern die denkende Bearbeitung und geistige Durchdringung des sorgfältig, sparsam und methodisch ausge-

wählten Stoffes das Endziel des physikalischen Unterrichts sein müsse. Hoffentlich macht die spätere Handhabung der Reifeprüfung diese treffliche Maxime nicht illusorisch. — Bei dieser Gelegenheit sei auch erwähnt, daß der Verein z. F. d. m. u. n. U. (Sektion Bayern) in einer Eingabe an das Kgl. Ministerium die Vermehrung der physikalischen Stunden der Oberklasse der Gymnasien um zwei behufs Vertiefung des Unterrichts für notwendig erklärt hat (BbG. 42, IX u. X, 640).

In Österreich hat das Unterrichtsministerium, zunächst versuchsweise, gestattet, daß der Physik in der VII. Klasse der Gymnasien 4 (bisher 3) Stunden wöchentlich zugewiesen werden. Im zweiten Halbjahr sind 2 Stunden in der Woche der Chemie zu widmen. Eine Vermehrung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl darf nicht eintreten. Für Physik und Chemie ist in den Zeugnissen eine einheitliche Zensur aufzustellen (nach NS. VI, 295).

Die im Berichtsjahre erschienenen Veröffentlichungen stehen zum weitaus größten Teile in irgendeinem Zusammenhange mit den Vorschlägen der Unterrichtskommission der Naturforschergesellschaft. Knabe behandelt *Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung.* Er ist der Meinung, daß diese wegen der hohen Anforderungen, die sie an die Zeit der Schüler stellen, praktisch unausführbar sind. Er schlägt vor, auf dem Gymnasium in O III eine zweite Physikstunde einzurichten, ohne jedoch bestimmt anzugeben, welchem anderen Fache diese Stunde entzogen werden soll. Daß die Realgymnasien hinsichtlich der Naturwissenschaften in Ziel und Stundenzahl den Oberrealschulen gleichgestellt werden sollen, findet seine Billigung. Die Einführung der praktischen Schülerübungen hält er in der geforderten Ausdehnung für alle Arten von Anstalten wegen der Gefahr zu starker Inanspruchnahme der Zeit der Schüler für unmöglich. Er glaubt auch, daß für viele Realanstalten, nämlich für alle die, welche von kleineren Gemeinden unterhalten werden, durch die Kosten der Übungen der Haushaltungsplan übermäßig belastet wird. Er schlägt daher vor, die Bestimmungen über die Schülerübungen so zu fassen, daß an den Realanstalten mindestens in den beiden Primen außer dem lehrplanmäßigen Unterrichte noch in wenigstens einem Fache praktische Schülerübungen in der Dauer von zwei Stunden einzurichten sind, zu denen alle Schüler, die nicht am Linearzeichnen teilnehmen, verpflichtet sind. — Uhlig erkennt in seinem Aufsatze *Zur Berichterstattung der von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher eingesetzten Unterrichtskommission* an, daß der Wunsch einer Vermehrung der physikalischen Stunden am Gymnasium nicht eine Erweiterung des Stoffgebietes zum Ziele hat, sondern auf die für notwendig erachtete Änderung der Betriebsweise zurückzuführen ist. Er kann diese neue Methode aus eigener Erfahrung als sehr ersprießlich bezeichnen, allerdings nur für den Fall, daß die Klassen klein sind. Es wäre daher wohl richtiger, starke Klassen in der Physik in mehrere Coeten zu teilen, als dem Unterricht eine Stunde zuzulegen. Es könnte auch noch allgemeiner von der Ermächtigung Gebrauch gemacht werden, einen Teil

der mathematischen Stunden für die Physik zu verwerten. Allerdings müßten dann die Ziele des mathematischen Unterrichts herabgesetzt werden; die befähigteren Schüler könnten in einer wahlfreien Stunde dann noch besonders gefördert werden.

In den Vorschlägen für die zukünftige Ausgestaltung des mathematischen Unterrichts spielt, wie bekannt, die Erziehung zum funktionalen Denken eine große Rolle. Schreber schreibt nun über *Das „funktionale Denken" im Physikunterricht.* Er meint, daß in der Physik noch mehr geeignete Vorgänge vorhanden seien, den Begriff und das Wesen der Funktion den Schülern klarzumachen, als in der Mathematik. Auch die graphische Darstellung sei hier leicht heranzuziehen. Notwendig sei allerdings, daß die Schüler gleich mit Beginn des physikalischen Unterrichts zu eigenen praktischen Arbeiten herangezogen würden.

Über die praktischen Schülerübungen, den Hauptpunkt der angestrebten Reform des physikalischen Unterrichts, liegen mehrere Veröffentlichungen vor. Leick wendet sich in seinem Aufsatze *Die praktischen Schülerarbeiten in der Physik* an diejenigen Physiklehrer, welche denselben bisher abwartend oder ablehnend gegenübergestanden haben, und hofft sie durch eine Zusammenstellung des in der Literatur über Zweck und Ziel der Übungen Gesagten und der Berichte über die bisherigen Erfahrungen für eigene Versuche in dieser Richtung zu gewinnen. Etwas Neues bringt die Schrift also nicht, man müßte denn dahin das Bekenntnis des Verfassers rechnen, daß ihm als Ideal diejenigen Übungen erscheinen, „bei denen der Schüler eine lange Reihe von Stunden verweilt, die ihm wichtige in Zusammenhang gebrachte Tatsachen und Erscheinungen, wenn möglich von verschiedenen Seiten, näher bringen". Der Verfasser gibt einige derartige Versuchsreihen ausführlich wieder: die Vorgänge beim Erwärmen von Flüssigkeiten; welche Beleuchtungsart ist die vorteilhafteste?; das Biot-Savartsche Gesetz; Widerstandsmessungen; Messungen an Linsen. Für manche Schüler werden Übungen dieser Art gewiß vielen Reiz haben, aber man wird nicht vergessen dürfen, daß dem Alter, in dem unsere Schüler sich befinden, eine solche andauernde Beschäftigung mit einem und demselben Gegenstande im allgemeinen doch nicht entspricht und wird, wenn überhaupt, dann doch nur gegen Ende des Schulbesuchs derartige Übungen bringen dürfen. Im übrigen gefällt die Schrift wegen ihrer schönen Begeisterung für die Sache und wegen des Optimismus, mit dem ihr Verfasser in die Zukunft blickt. Inzwischen ist die Voraussetzung, von der er ausgegangen ist, — der Indifferentismus der Fachlehrer — durch die Antworten auf die Umfrage der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung (wir kommen nachher hierauf zurück) als irrig nachgewiesen worden. Es sind eben im wesentlichen die bekannten äußeren Umstände, welche die schnellere Einführung der praktischen Schülerübungen hindern; diese können aber nicht von den Physiklehrern, sondern nur von den Schulbehörden und Patronaten beseitigt werden. Es wäre

also vielleicht richtiger gewesen, wenn der Verfasser seine Schrift an diese Adresse gerichtet hätte. — Wie die *Physikalischen Schülerübungen in den oberen Klassen* der OR. zu Bochum eingerichtet sind, teilt Kaiser mit. Dieselben waren wahlfrei und fanden alle 14 Tage in je 2 Stunden für jede Abteilung an einem schulfreien Nachmittage statt. Ein besonderer Raum, besondere Einrichtungen und Apparate waren nicht vorhanden. Jede Gruppe bearbeitete eine andere Aufgabe. Der Verfasser hat einen Leitfaden für diese Übungen zusammengestellt, der 145 Aufgaben aus allen Gebieten mit Ausnahme der Elektrostatik enthält. Er gibt dabei nicht direkte Anweisung zur Ausführung des Versuchs, sondern sucht, wenn die Lösung nicht von vornherein offen zutage liegt, den Schüler durch geeignete Fragen selbst zur Auffindung eines gangbaren Weges anzuleiten. Da die Aufgaben sich eng an den theoretischen Unterricht anschließen und zum großen Teile nur Wiederholungsaufgaben sind, wird dieses Verfahren auch bei den Anfängern kaum versagen. — *Einen Beitrag zu den physikalischen Schülerarbeiten* liefert Salcher, indem er 14 Versuche beschreibt, die mit einfachen Mitteln angestellt werden können. Sie sind sämtlich der Mechanik entnommen und zwar fast ausschließlich der Statik. Der Verfasser gibt gewöhnlich dieselbe Aufgabe zwei Schülern, die aber unabhängig voneinander arbeiten. — Auch Kraus schildert *Schülerversuche* aus der Mechanik. — Rebenstorff lehrt die Herstellung von *Wagen und Gewichten für Schüler.* — Fischer behandelt *Die physikalischen Schülerübungen im Entwurf eines Lehrplans für die bayerischen Oberrealschulen.* Wie bekannt sein dürfte, ist der physikalische Lehrplan dieser neu gegründeten Schulen vom Verfasser ausgearbeitet worden; der vorliegende Aufsatz gibt nun einige Erläuterungen zu demselben, insbesondere hinsichtlich der praktischen Übungen, die für die höheren Lehranstalten Bayerns, abgesehen von den eine technische Ausbildung bezweckenden Industrieschulen, ein Novum bedeuten. Er hält ihre Einführung schon auf der Unterstufe für unerläßlich; nicht so prinzipiell wichtig scheinen sie ihm auf der Oberstufe zu sein, wo sie eventuell durch biologische und chemische Übungen ersetzt werden können. Schon auf der Unterstufe sind die Messungen der Weg zur Erlangung richtiger Begriffe; auf der Oberstufe sind sie alsdann exakter zu gestalten und ihnen umfangreichere Aufgaben (z. B. genaue Bestimmung eines Prismas, das schließlich im Spektralapparat verwendet wird; vollständige Bestimmung der Teile eines Stromkreises usw.) zugrunde zu legen, damit der Schüler Art und Grenze der exakten experimentellen Arbeit kennen lernt und an einigen Beispielen erfährt, wie Schlüsse und Hypothesen durch den Versuch auf ihre Richtigkeit geprüft werden können. Der Verfasser begründet die Wahl der Wärme als ersten Lehrgegenstandes der Physik mit dem Hinweis darauf, daß die Schüler hier sofort etwas Veränderliches haben und die Aufmerksamkeit dadurch mehr geschärft wird, als durch Längen- und Volumenbestimmungen. Eine hohe Stundenzahl braucht der physikalische Unterricht nicht, wenn ihm

die nötigen Hilfsmittel sowohl an Lehrpersonal als an Hilfskräften, an Raum und Apparaten gewährt werden. Notwendig ist eine Einschränkung des Lehrstoffs. Die Auswahl ist nicht nach dem Stoff, sondern nach der Einwirkung desselben auf die geistige Tätigkeit des Schülers zu treffen. In den unteren Klassen soll $^1/_3$ bis $^1/_2$ der Unterrichtszeit für Übungen verwendet werden. In der 4. Klasse sind von den drei Physikstunden wohl am besten zwei auf die Übungen und eine auf den Demonstrations- und theoretischen Unterricht zu verwenden. Von der 5. Klasse an werden die Übungen zurücktreten, einmal der Kosten der nun teurer werdenden Apparate wegen; andererseits, weil der Umfang des theoretischen Unterrichts weniger Zeit zu den Übungen läßt; endlich weil der Stoff (z. B. in der Dynamik) weniger Gelegenheit zu Übungen bietet. Hier muß man dem Lehrer großen Spielraum in der Verteilung seiner Zeit auf Übungen und Lehrstunden lassen. Die anderwärts bereits gesammelten Erfahrungen lassen erkennen, daß auf eine Übungsstunde in der Regel $1^1/_2$ Stunde Zeit zu rechnen sind. Ob die Übungen als Grundlage oder als Wiederholung des theoretischen Unterrichts ausgestaltet werden, ist weniger wichtig, als daß die Schüler auf jeden Fall zu selbständigem Arbeiten angeleitet werden. Mehr als 24 Schüler können nicht gleichzeitig vom Lehrer übersehen werden; übersteigt der Bestand der Schüler diese Zahl, ist die Klasse für Physik zu teilen. Für den Anfang ist das Arbeiten in gleicher Front zu empfehlen. Die Kosten der ersten Anschaffung der Apparate schätzt der Verfasser auf 1000 bis 1500 M. für jede Klasse der Unterstufe und auf 8000 bis 15000 M. für jede Oberrealschule; die Nachanschaffungen dürften 5 bis 10 % dieser Summe betragen. — Hahn schildert *Die Fortschritte der Schülerübungsfrage im vergangenen Jahre.* Er gibt eine Zusammenstellung der im Jahre 1906 erschienenen Schriften und Aufsätze, die auf die praktischen Schülerübungen Bezug haben, und knüpft an sie kritische Betrachtungen. Besonders interessiert die Schlußbemerkung, daß auch der preußische Staat diese Übungen zwar in aller Stille, aber mit Nachdruck gefördert hat. Er hat in der Alten Urania in Berlin ein Laboratorium eingerichtet, in welchem zum ersten Male bei Gelegenheit des Ferienkursus im Herbst 1906 Lehrer in der Leitung von Schülerübungen ausgebildet wurden; außerdem sind an einer ganzen Reihe von staatlichen höheren Lehranstalten (die der Verfasser allerdings nicht nennt) Schülerübungen eingerichtet.

Einen noch breiteren Raum nehmen die Äußerungen über die mit der Reform des Schulunterrichts zusammenhängende Frage der zeitgemäßen Umgestaltung des Hochschulunterrichts bzw. der Vorbildung der zukünftigen Physiklehrer ein. Grimsehl kommt in seinem Aufsatze *Über den Hochschulunterricht für künftige Lehrer der Physik* auf einen Vortrag Wiedemanns zurück, über den wir uns bereits im vorjährigen Bericht geäußert haben (Jb. XXI, 74). Auch G. nimmt Anstoß daran, daß W. für alle Studierende der Physik eine elementare Vorlesung über Experimentalphysik für nötig hält, weil dieser oder jener Student auf

eine beliebige Frage nicht gleich die richtige Antwort findet. Letzteres habe seinen Grund meist nicht darin, daß der Schüler das betreffende Kapitel nicht gehabt oder nicht verstanden habe, als vielmehr darin, daß er sich nicht die Mühe gibt, über die Antwort richtig nachzudenken. Hierin schaffe aber auch der Hochschulunterricht keineswegs immer Wandel. Jedenfalls sei die von W. aufgestellte Behauptung, daß sich die Schule in der Beurteilung des wirklichen dauernden Erwerbs des Schülers aus dem Unterricht täusche, durchaus unzutreffend. Die übliche Form des Hochschulpraktikums sei ebenfalls wenig wertvoll, denn eigentlich habe der Student nur einige Ablesungen an den von ihm fertig vorgefundenen Apparaten zu machen und die beobachteten Zahlenwerte in die Formeln des Lehrbuchs einzusetzen. Die Vorlesungen über theoretische Physik seien fast ausnahmslos nur mathematische. So komme es, daß eigentlich nur diejenigen, die als Assistenten an den physikalischen Laboratorien tätig sind, eine genügende Ausbildung erhalten. Auf ausführliche Vorschläge über die zukünftige Gestaltung des physikalischen Hochschulunterrichts verzichtet G.; er schließt sich den von Klein gemachten Vorschlägen an und wünscht, daß die Studierenden schon im ersten Semester zu den praktischen Arbeiten zugelassen werden. Eine berufsmäßige Ausbildung der zukünftigen Lehrer der Physik sei allerdings nicht Sache der Hochschule, sondern des Seminar- und Probejahres. Doch sei es natürlich sehr wertvoll, wenn ihnen bereits auf der Universität Gelegenheit geboten wird, mit einfachen Unterrichtsapparaten zu arbeiten, und deshalb seien die an einigen Universitäten eingerichteten Praktika dieser Art mit Freuden zu begrüßen. — *Vorschläge zur Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten* macht Fischer. Einleitend stellt er zunächst das Bedürfnis nach einer besseren Vorbereitung der Lehramtskandidaten fest, skizziert die gegenwärtige Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten, bei der es an Gelegenheit zu selbständiger praktischer Arbeit und zur Bekanntschaft mit einer exakteren Experimentalphysik fehlt und insbesondere auch die Möglichkeit, die üblichen Schulapparate kennen und handhaben zu lernen, nicht vorhanden ist. Der Verfasser berichtet dann weiter über die Schritte, die an einigen Universitäten — wenn auch teilweise nur vorübergehend — unternommen sind, um diese Übelstände zu beseitigen. Nunmehr zum Kern seiner Ausführungen übergehend bezeichnet der Verfasser es als die eigentliche Aufgabe der Hochschule, dem zukünftigen Lehrer die wissenschaftliche Ausbildung zu geben. Demnach muß an den Hochschulen eine Sammlung vorhanden sein, in der die für die Schule in Betracht kommenden Apparate enthalten sind, und die die Möglichkeit gewährt, verschiedene demselben Zwecke dienende Apparate miteinander zu vergleichen. Diese Sammlungen könnten zu verpflichteten Auskunftsstellen entwickelt werden. Ferner muß der Hochschullehrer suchen, die Fortschritte der Wissenschaft für den Schulunterricht nutzbar zu machen. Folgende Vorlesungen und Übungen dürften

sich als zweckmäßig erweisen: Eine Vorlesung über die Entwickelung der physikalischen Begriffe (nach Mach), eine Einleitung in die theoretische Physik, Handfertigkeitsübungen, Übungen im Aufbau eines Apparates aus gegebenen Elementen, Demonstrationsübungen, Seminar über neuere Forschungen, Anleitung zum Studium moderner Originalarbeiten, eine selbständige experimentelle Arbeit. Die Voraussetzung für einen derartigen Betrieb sind willige Dozenten und liberale Institutsvorsteher, soweit nicht besondere Professuren für die Heranbildung der Lehramtskandidaten gegründet und hierzu besondere Institute eingerichtet werden können; ferner ein mechanisch geschulter Diener und die Anschaffung einer Schulapparatensammlung. Die nötigen Geldaufwendungen erscheinen dem Verfasser nicht als so groß, daß sie ein Hindernis bilden könnten. — Über seine Erfahrungen mit den an der Universität eingerichteten besonderen Übungen für Lehramtskandidaten berichtet Konen in seinen Ausführungen *Zur Frage des Unterrichtes der Studierenden der Physik an den Universitäten.* Die vom Verfasser an der Universität Bonn, dann in Münster eingerichteten Übungen sollten kein bloßer Handfertigkeitsunterricht sein, sondern unter Beschränkung auf die geringste mögliche Stundenzahl in steter Verbindung mit der Vorführung und Erläuterung von Demonstrationsversuchen stehen. Neben den in den Übungen selbst hergestellten werden auch fertige Apparate benutzt. Die Übungen sind 3—4stündig. Sie bestehen in einer 2—3stündigen Vorbereitung und einer Stunde Vortrag. Das Thema wird entweder 2—3 Wochen vorher mitgeteilt oder auch erst unmittelbar bei Beginn der Übung. Gewöhnlich tragen in jeder Demonstrationsstunde drei Praktikanten vor. Die Aufgaben sind entweder Handfertigkeitsaufgaben oder einfachere Vorlesungsexperimente oder Übungen zum Schülerpraktikum. Häufig wird eine bestimmte Klassenstufe einer bestimmten Schulart vorausgesetzt. Den Schluß bildet eine Besprechung erst durch die übrigen Teilnehmer, dann durch die Leiter der Übungen. Die Zahl der Teilnehmer an jedem Kurs betrug etwa 15; die meisten beteiligten sich während zweier Semester. Eine Handbibliothek enthält die einschlägige Literatur. Die Erfahrungen, die der Verfasser bisher gemacht hat, sind durchaus günstig; neben dem eigentlichen Zweck der Übungen wird eine sichtliche Klärung der Begriffe und Vertiefung der Studien erreicht. Notwendig ist eine ausgiebige Unterstützung des Leiters durch geeignete Assistenten. — Auch Noack macht aus dem reichen Schatze seiner pädagogischen Erfahrung einige Mitteilungen über *Die Vorbildung der Physiklehrer.* Er entwickelt die Grundsätze, nach denen er am Seminar des Gießener Gymnasiums bei der Einweisung der Lehramtsakzessisten in ihren künftigen Beruf verfahren ist. Danach hatten diese zunächst längere Zeit dem Unterrichte des einführenden Lehrers beizuwohnen, dann unter Aufsicht desselben einige selbständige Lektionen auf den verschiedenen Stufen zu erteilen. Außerdem fanden wöchentlich ein- oder zweimal Besprechungen statt, in denen die Kandidaten vornehmlich über Ziel,

Umfang und Methode des physikalischen — und chemischen — Unterrichts an den höheren Lehranstalten unterrichtet, in die erkenntnis-theoretischen Beziehungen des naturwissenschaftlichen und speziell des physikalischen Unterrichts eingeführt und über die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs auf die verschiedenen Stufen und auf die verschiedener Anstaltsarten, Umfang, Einrichtung und Verwaltung der physikalischen Lehrmittelsammlung belehrt wurden. Einzelne begrenzte Gebiete wurden von den Kandidaten eingehend durchgearbeitet und es wurde dann in gemeinsamer Sitzung von einem derselben der ganze Lehrgang mit allen Versuchen vorgeführt; dabei wurden auch die demselben Zwecke dienenden Apparate hinsichtlich der Leistungsfähigkeit, des Preises und des didaktischen Wertes miteinander verglichen. Endlich wurde den Kandidaten Gelegenheit zur Erwerbung der Handfertigkeit in der Bearbeitung der Materialien, in der Darstellung von Zeichnungen und graphischen Veranschaulichungen und in der Anfertigung von Diapositiven gegeben. Leitender Gesichtspunkt war also, daß im Seminarjahr die besondere Vorbereitung für die spätere unterrichtende Tätigkeit stattfinden müsse, nachdem auf der Universität die wissenschaftliche Ausbildung zu einem gewissen Abschluß gebracht ist. Darum erklärt sich der Verfasser gegen die oben skizzierten Vorschläge Fischers, weil dieser die seminaristische Besprechung methodischer Fragen in ein für die Hochschule aufgestelltes Programm aufgenommen habe. Auch die von F. empfohlenen Demonstrationsübungen finden N.s Beifall nicht, weil die Methode des physikalischen Schulunterrichts nicht die demonstrierende, sondern allein die heuristische sein könne. Im übrigen stimmt N. den Vorschlägen F.s bei, indem er zugibt, daß die Art und Weise, nach der am Gießener Gymnasium die Kandidaten in ihr Lehramt eingeführt wurden, eine reichhaltige und moderne Ausstattung der Anstaltssammlung zur Voraussetzung hat, wie sie bisher erst für wenige Seminare verwirklicht ist. — Auf der Dresdener Versammlung des Vereins z. F. d. m. u. n. U. hielt Reinhardt einen Vortrag über *Die Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten in Mathematik und Physik*, in welchem er in bezug auf die Physik den zu elementaren Charakter der Vorlesung über Experimentalphysik bemängelte, bei der auf den heutigen Stand des physikalischen Schulunterrichts keine Rücksicht genommen werde. Die Demonstrationsübungen gehören nicht auf die Universität, sondern auf die pädagogischen Seminare der höheren Schulen, sie dienen nicht zur wissenschaftlichen Ausbildung, auch fehlt das Korrektiv des zuhörenden und antwortenden Schülers. In der sich anschließenden Diskussion gab Prof. Hallwachs der Erfahrung Ausdruck, daß die Schüler oft mit verkümmertem Interesse für Physik auf die Hochschule kämen. Die Ursache dieser Erscheinung fand Grimsehl eben in dem vom Vortragenden festgestellten niedrigen Niveau der Vorlesung über Experimentalphysik, durch welches der angehende Student abgeschreckt und der Mathematik in die Arme

getrieben werde. Das habe naturgemäß auch auf den künftigen Unterricht der so vorgebildeten Lehrer Einfluß. Der Handfertigkeitsunterricht sei vielleicht zweckmäßiger in das Seminarjahr zu verlegen. In den von der Versammlung angenommenen Leitsätzen wird ausgesprochen, daß die Hochschule in geeigneter Weise dafür zu sorgen habe, daß den Lehramtskandidaten eine Vorlesung über Experimentalphysik dargeboten werde, die ihren Vorkenntnissen entspricht, daß die Studierenden vom ersten Semester an zu den praktischen Übungen zugelassen werden, daß Handfertigkeitsübungen sehr zu empfehlen sind und daß jeder Studierende der Physik eine Vorlesung über Experimentalchemie zu hören und während eines Semesters an dem chemischen Praktikum teilzunehmen habe. — Endlich ist die Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte mit *Vorschlägen für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften* hervorgetreten. Sie denkt sich das mathematische und das physikalische Studium durch Vermittelung der angewandten Mathematik zu einer ideellen Einheit verbunden; innerhalb dieser bleibt der Physik die besondere Aufgabe, das Experiment und das induktive Verfahren zur Geltung zu bringen. An den Universitäten sind die technischen Anwendungen mehr als bisher zu berücksichtigen. An Stelle der keinerlei Vorkenntnisse voraussetzenden Vorlesung über Experimentalphysik, die den Lehramtskandidaten viel zu wenig Neues bringt, muß eine gehobene Vorlesung treten, die auch vor dem Gebrauch der Infinitesimalrechnung nicht zurückschreckt. Das physikalische Praktikum muß weiter ausgestaltet werden, indem zu den quantitativen Versuchen auch Handfertigkeitsübungen und die Anleitung zur Behandlung und zum Aufbau der Apparate, in erster Linie wissenschaftlicher Instrumente, hinzutreten. Unerläßlich ist es, daß der Studierende sich auch einige Kenntnisse in der Chemie erwirbt. — Nach den vorstehend genannten Veröffentlichungen zu urteilen, besteht also in den Vorschlägen, die die Reform des Hochschulunterrichts betreffen, die weitgehendste Übereinstimmung; möge nunmehr ein günstiges Geschick ihre baldige Erfüllung herbeiführen.

Mit der eben genannten Veröffentlichung hat die Unterrichtskommission ihre Tätigkeit für beendet erklärt; sie wird von einem allgemeinen Unterrichtsausschuß abgelöst, in welchen außer der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte die großen mathematischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Vereine Deutschlands und der Verein deutscher Ingenieure Vertreter entsenden, um die Arbeiten der aufgelösten Kommission weiterzuführen und für ihre tatsächliche Durchführung einzutreten. Die Zusammensetzung dieses Ausschusses ist, soweit wir unterrichtet sind, noch nicht endgültig vollzogen; es scheint indes, als ob die praktischen Schulmänner erheblich in der Minderheit bleiben werden. Ob dies den Beratungen und Entschließungen des Ausschusses zum Vorteil gereichen wird, bleibt abzuwarten. Vor ihrer Auflösung hat die Unter-

richtskommission indes noch eine Arbeit zum Abschluß gebracht, die von einem Einzelnen schwerlich hätte geleistet werden können. Man wird sich entsinnen, daß die Kommission an sämtliche höhere Schulen Preußens Fragebogen versandt hatte, durch welche das Maß der vorhandenen experimentellen Einrichtungen usw. festgestellt werden sollte. Jetzt liegt das Ergebnis dieser Rundfrage vor in einer *Die Einrichtungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Schulen Preußens* betitelten Schrift. Sie ist von Bedeutung insofern, als sie den dokumentarischen Nachweis über die großen Verschiedenheiten der vorhandenen Räume. Einrichtungen und Mittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht und die Rückständigkeit eines Teiles der Anstalten in dieser Beziehung erbringt, wie freilich auch andererseits erfreulicherweise ein wirkliches Verständnis namentlich einiger größerer Stadtgemeinden für die Bedürfnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts festgestellt werden kann. Interesse erwecken auch die von den Fachlehrern im einzelnen geäußerten Wünsche, die ebensowohl den Haushaltungsplan und die Verwaltung der Sammlung, als die Unterrichtsräume, den Lehrplan und die Stundenverteilung betreffen. Auch über die Vor- und Fortbildung der Lehrer sind bei dieser Gelegenheit mannigfache Vorschläge laut geworden. Leider ist es hier nicht möglich, auf die Einzelheiten einzugehen; es muß genügen, einiges aus der Zusammenfassung, mit welcher die Kommission ihren Bericht schließt, mitzuteilen. Für den physikalischen Unterricht werden für nötig erachtet ein Unterrichtszimmer mit Experimentiertisch und Projektionsvorrichtung, ein Sammlungs- und ein Vorbereitungszimmer, letzteres wenigstens dann, wenn der physikalische Unterricht einer Anstalt in mehreren Händen liegt. Als wünschenswert erscheint auch eine kleine Werkstatt mit Drehbank und sonstigem Zubehör. Eine Plattform für astronomische Beobachtungen sollte bei Neubauten stets mit vorgesehen werden. Bei der Einrichtung von neuen Schulgebäuden muß dem Direktor und den Fachlehrern eine Mitwirkung bei der Aufstellung der Pläne, soweit sie die Räume für den naturwissenschaftlichen Unterricht betreffen, eingeräumt werden. Für die Säuberung und Instandhaltung der Apparate wird eine Hilfskraft gefordert. „Es ist ohne Frage ein unwürdiger Zustand, daß vielfach dem ältesten Fachlehrer eine Aufgabe zufällt, die von untergeordnetem Hilfspersonal ausgeführt werden kann.“ In Frankreich ist längst ein geschulter Diener dem Fachlehrer zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellt. Besonders zu beachten ist auch, daß die Kommission den Verwaltern der Sammlungen eine Entschädigung für ihre Mühewaltung zu bewilligen empfiehlt, sei es in Form einer Remuneration, sei es durch eine Verringerung der Pflichtstundenzahl. Für die Errichtung einer Zentralstelle für den Ankauf physikalischer Apparate konnte die Kommission sich nicht erwärmen, da durch eine solche der freie Wettbewerb der mechanischen Werkstätten unterbunden und die Freiheit des Lehrers in der Auswahl der Apparate stark beeinträchtigt würde. Dagegen be-

fürwortet die Kommission die Errichtung eines Museums naturwissenschaftlicher Lehrmittel. Zur Anstellung von physikalischen Übungen erklärten sich 77 % der Anstalten (75 % der Gymnasien, 82 % der Realanstalten) bereit, allerdings meist unter dem Vorbehalt, daß ausreichende Mittel und ein genügender Arbeitsraum vorhanden sind und die Übungsstunden auf die Pflichtstundenzahl angerechnet werden. Einen Punkt berührt die Kommission endlich, der, wenn wir uns nicht irren, in dem Meinungsaustausch über die praktischen Übungen bisher kaum gestreift ist: sie fordert nämlich die Versicherung der zu den praktischen Übungen zugelassenen Schüler gegen Unfall seitens der Staats- bzw. Stadtverwaltung. Die hier angeregte Frage bedarf in der Tat einer ernsthaften Prüfung. Leider dürfte voraussichtlich die leidige Geldfrage die allgemeine Erfüllung dieses und manches anderen Wunsches der Kommission noch lange verzögern. Eine ständige Hilfskraft zur *Instandhaltung der Sammlung*, insbesondere zur Reinigung und Ausführung kleiner Reparaturen fordert auch Wegemann. — Mehr oder weniger ausführlich werden die Räume und Einrichtungen für den physikalischen Unterricht beschrieben in den Programmabhandlungen des Progymnasiums zu Betzdorf-Kirchen an der Sieg (Stenger, *Das neue Schulgebäude usw.*), des neuen Gymnasiums zu Bremen (Weber und Beermann, *Beschreibung des Gymnasium-Neubaues;* ausführlichere Beschreibung S. 21 ff.), des Schiller-Gymnasiums zu Cöln-Ehrenfeld (Bolte, *Beschreibung des neuen Schulgebäudes*), der Realschule zu Duisburg (Stadtbauamt, *Der Neubau der Realschule*), der Realschule an der Scharnhorststraße zu Düsseldorf (Radke, *Beschreibung des neuen Schulgebäudes*), des Realgymnasiums i. E. zu Eilenburg (Redlich, *Das neue Schulgebäude usw.*), des Realgymnasiums zu Goldap (Rusch, *Über die Einrichtung von Unterrichtsräumen für Physik*), der Oberrealschule in Kattowitz (Verfasser ungenannt, *Der Neubau der Oberrealschule*), des Johanneums zu Lübeck (Meyer, *Beschreibung des Neubaues; Die Unterrichtsräume für Physik und Chemie* sind von Brüsch noch besonders beschrieben, besonders eingehend ist die Beschreibung der elektrischen Anlage), der Oberrealschule zu Mainz (*Die Neubauten der OR. zu Mainz*, Verfasser ungenannt), des Schiller-Gymnasiums zu Münster in Westf. (Hercher, *Baubeschreibung*), des Progymnasiums zu Nienburg a. d. W. (Raësfeldt, *Beschreibung des Neubaues*), des Realprogymnasiums zu Swinemünde (Reimers, *Beschreibung des Neubaues*), des Realprogymnasiums zu Velbert (Schmidt, *Beschreibung des neuen Schulgebäudes*), des Realprogymnasiums zu Wanne (Knippschild, *Beschreibung des Anstaltsgebäudes*), der Oberrealschule i. E. zu Wilhelmshaven (Köhler und Kranz, *Beschreibung des neuen Schulgebäudes*). — *Die älteren Apparate der physikalischen Sammlung des Realgymnasiums* zu Magdeburg beschreibt Danckwortt. Die Sammlung ist 1820 gegründet worden und enthält manches Stück, welches für den Fachmann nicht ohne historisches Interesse ist.

Über Groebels Aufsatz *Geschichte der Philosophie im chemischen und*

physikalischen Unterricht höherer Lehranstalten dürfte an anderer Stelle ausführlicher berichtet werden. Hier möge die Andeutung genügen, daß der Verfasser empfiehlt, den Schülern das Wichtigste über die drei Epochen in der Geschichte der Entstehung und Entwickelung der naturwissenschaftlichen Methode: das vergebliche Suchen der Griechen, das Auffinden der richtigen Methode durch Galilei und die Kritik dieser Methode durch Kant, mitzuteilen. Bei dem immer allgemeiner hervortretenden Bedürfnis einer philosophischen Vertiefung wird der Aufsatz gewiß vielfach die Beachtung finden, die er wegen seiner Tendenz und wegen seines besonnenen Maßhaltens verdient. — Richter äußert sich *Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.* Was die Physik anbelangt, so will er, daß die Schüler genau darüber belehrt werden, daß die Kräfte vollkommen hypothetisch sind; er tritt für einen intensiveren Betrieb der Astronomie ein und verlangt, daß die Kant-Laplacesche Weltbildungshypothese im Unterricht einer kritischen Behandlung unterzogen wird.

Die Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen hatte über das Thema *Wie kann das Interesse an Wetter- und Himmelserscheinungen in den Schülern gepflegt werden?* zu beraten. Ein schriftlicher Bericht lag nicht vor, vielmehr wurde auf Grund einer Anzahl von Meißner aufgestellter Leitsätze verhandelt. Allerdings war die Diskussion, soweit nach dem vorliegenden Protokoll zu urteilen ist, nur kurz. Angenommen wurden vier Leitsätze. Ihr Inhalt ist etwa folgender: Nicht nur in naturwissenschaftlichen Fächern, sondern auch im übrigen Unterricht ist reichlich Gelegenheit gegeben, das Interesse der Schüler für die Wetter- und die Himmelskunde zu fördern. Es ist zu wünschen, daß diese Gelegenheit auch benutzt wird. Die Schüler sind zur Beobachtung der Wetterkarten und zum Vergleich mit den wirklich eingetretenen Wettererscheinungen anzuregen. Die eigentliche Wetterkunde gehört in die Physik, an Vollanstalten im besonderen in den oberen Kursus. Zur Beobachtung der Himmelserscheinungen sind die Schüler der unteren Klassen vorzugsweise durch den Lehrer der Erdkunde, die der oberen durch den Physiklehrer anzuhalten. Die Einführung in die mathematische Erdkunde soll nicht am Modell (Tellurium), sondern auf Grund der Beobachtung der scheinbaren Himmelsbewegungen erfolgen.

In einem verschiedene *Reformvorschläge zur Realschulfrage* behandelnden Aufsatze werden auch die von Maurer im vorigen Jahre geäußerten Gedanken (vgl. Jb. XXI, 69) kritisch beleuchtet. Der Verfasser — Reuter — stimmt mit M. darin überein, daß die Vorbildung der Lehrer im allgemeinen zu wünschen übrig lasse: er weist aber auf die erfreulichen Ansätze zu einer Änderung hin und hofft auf baldige wesentliche Besserung. Die Ansicht, daß dem altsprachlichen Unterrichte weniger Bildungswert zukomme, als den Naturwissenschaften, bekämpft er, weil er überzeugt ist, daß der Nachdruck im Schulbetriebe immer auf den Sprachen liegen werde, weil die Sprache das einfachste und verbreitetste Mittel ist, auf den Menschen

zu wirken. Die von M. geforderte Vermehrung der messenden Versuche weist er ab mit der Erwägung, daß diese wissenschaftliche Arbeitsweise zwar die des Mannes, aber nicht die des Knaben ist. Im Grunde handle es sich bei M.s Vorschlägen um Schaffung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule. — Hierauf antwortet Maurer in einem mit demselben Titel *Reformvorschläge zur Realschulfrage* versehenen kurzen Aufsatze. Er schildert, mit welcher Freudigkeit sich seine Schüler an den messenden Versuchen beteiligen. Im übrigen erstrebe der naturwissenschaftliche Unterricht nicht bloß Kenntnisse, sondern auch die Erkenntnis, wie Wissen entsteht. Und insofern Denken nichts anderes ist, als eine Zusammenfassung von Vorstellungen zu Begriffen und als Herstellung einer möglichst innigen Kongruenz zwischen Anschauungen und Worten, sind die Naturwissenschaften im höchsten Maße sprachbildend.

In den Vereinigten Staaten von Nordamerika ist festgestellt worden, daß die Zahl der am physikalischen (und chemischen) Unterrichte teilnehmenden Schüler in Abnahme begriffen ist; auch in den Leistungen des physikalischen Unterrichts ist von den Aufsichtsbeamten ein Rückgang bemerkt worden. Daraufhin sind die Fachlehrer den Gründen dieser Erscheinung nachgegangen, zugleich die Mittel zur Besserung erwägend. In einer stattlichen Reihe von Veröffentlichungen sind diese Fragen erörtert worden; von den wichtigsten hat Hahn in einem *Die neue Bewegung unter den Physiklehrern in den Vereinigten Staaten* betitelten Aufsatze uns Kenntnis gegeben. Da vieles von dem, was in diesen Schriften niedergelegt ist, Grundfragen des physikalischen Unterrichts betrifft, verdient derselbe wohl beachtet zu werden, wenn auch, wie H. mit Recht betont, die amerikanischen Schulverhältnisse von den unserigen verschieden sind und darum nicht alle von den amerikanischen Physiklehrern aufgestellten Grundsätze für unseren physikalischen Unterricht maßgebend sein können. Hier sind nur einige Andeutungen möglich. Als Gründe des unbefriedigenden Erfolgs des physikalischen Unterrichts werden angegeben der rasche Fortschritt der Wissenschaft, dem die Lehrer nicht zu folgen vermögen; die Exaktheit der Physik insofern, als die Genauigkeit vieler Gesetze nicht auf Beobachtungen, sondern auf Abstraktionen und Begriffsbildungen beruht, die für die Schüler zu schwierig sind; zu großer Umfang des Lehrstoffs; die Vorstellung, daß das Hauptziel des physikalischen Unterrichts die Aneignung von positivem Wissen sei, während die Schüler in Wirklichkeit doch lernen sollen, wie man das Wissen erwirbt; endlich die Fehlerhaftigkeit der Einrichtungen im Schulwesen, die es verschuldet, daß der Unterricht oft unzureichend vorgebildeten Lehrern übertragen wird und die Lehrer durch die Vorbereitung der Demonstrationsexperimente und der Laboratoriumsübungen, durch die anstrengende Leitung der letzteren sowie durch die Verwaltung der Apparatensammlung überbürdet sind. Als Mittel, den Erfolg des physikalischen Unterrichts sicher zu stellen, werden empfohlen größere

Selbstbetätigung der Schüler, stärkere Berührung mit der Natur und der Welt außerhalb des Physiksaales; Bevorzugung der historischen und der konkreten gegenüber der logischen und der abstrakten Seite des Gegenstandes; Aufstellung eines klaren und bestimmten Endzieles; größere Berücksichtigung des Interesses der Schüler und des Wissens, das diese aus eigener Erfahrung schon mitbringen; stärkerer Hinweis auf den Abstraktionsprozeß, damit der Schüler das Vertrauen zur Physik nicht verliert, wenn er sieht, daß die Gesetze nur angenähert richtig sind; Ordnung des Lehrstoffs in der Weise, daß jede Tatsache als ein Schritt in dem Prozesse erscheint, ein allgemeineres Ergebnis zu erreichen. Der physikalische Unterricht darf nicht mehr als bloße Vorbereitung auf das Universitätsstudium dienen; er darf das Lehrbuch nicht als Quelle, sondern nur als eine Zusammenstellung der Ergebnisse des Unterrichts benutzen; die Schülerübungen sind in engste Beziehung zum Klassenunterricht zu setzen; die Mathematik ist ganz auszuschalten; die Fiktionen wie Lichtstrahl, Oberflächenspannung usw. sind zu verwerfen. Interesse erregt eine Zusammenstellung der im Unterrichte bewährten Schülerübungen. — Die Central Association of Science and Mathematics Teachers hat über alle diese Fragen eine Umfrage bei den Physiklehrern veranstaltet und deren Ergebnis in 11 Leitsätzen niedergelegt, die allerdings zu umfangreich sind, um hier wiedergegeben werden zu können.

b) Unterstufe.

Seine Ausführungen über *Den physikalischen Unterricht auf der Unterstufe* setzt Grimsehl fort (vgl. Jb. XXI, 77). Er zeigt, wie man zum Gramm als Krafteinheit gelangt, wie die Zug- und Druckkräfte im Innern der festen Körper Spannungen hervorrufen, mittels deren die Wirkung der Kraft längs des gespannten Körpers übertragen wird. Dann geht der Verf. auf die Gesetze der Reibung ein, die experimentell übermittelt werden, und schließt mit der Ableitung des Arbeitsbegriffs.

Schacht schreibt *Zur Energielehre im physikalischen Unterrichte.* Er ist der Meinung, daß auch an den sechsstufigen Realschulen die Schüler mit dem Energiebegriffe vertraut gemacht werden müssen, weil dieser den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Gebieten der physikalischen Erscheinungen aufhellt und die moderne praktische Beherrschung und Ausnutzung der natürlichen Kräfte ohne diesen Begriff nicht wohl verstanden werden kann. Er entwirft nun in der Form eines Demonstrationsvortrags, der nicht als Lehrprobe gelten will, einen Lehrgang über Arbeit und Effekt, Energie der Lage und der Bewegung, das Potential der Schwere, die Energie der Wärme, die chemische Energie und die galvanischen Ketten. Die klare Behandlung des Stoffes und die zahlreichen durchgerechneten Beispiele werden gewiß manche Anregung für den Unterricht geben. Ob und inwieweit man dem Verfasser wird folgen können, wird im wesentlichen von dem Schülermaterial abhängen.

Kraus stellt noch einmal die Gründe zusammen, die gegen den Beginn des physikalischen Unterrichts mit *Den allgemeinen Eigenschaften* der Körper

sprechen. Veranlassung dazu ist ihm der Umstand, daß der neue Lehrplan der österreichischen Bürgerschulen dies Kapitel doch wieder an die Spitze gestellt hat.

Kaller berichtet über *Den Betrieb physikalischer Schülerübungen in der IV. Klasse einer österreichischen Realschule und dessen bisherige Ergebnisse.* Die Übungen waren wahlfrei und fanden wöchentlich für jeden Schüler einmal in zwei Stunden statt. Im ganzen beteiligten sich bzw. wurden zugelassen 15 bis 29 Schüler; zuletzt wurden daraus zwei Abteilungen gebildet von 4—5 Gruppen zu je 3—4 Schülern. Jede Gruppe war mit einer anderen Aufgabe beschäftigt. Über die Versuche führten die Schüler Hefte, die jedes Halbjahr zweimal genau durchgesehen wurden. Jeder Schüler hatte einen Beitrag von 6 Kronen aufs Halbjahr zu entrichten. Es wurden dafür nicht nur die Chemikalien und sonstigen Verbrauchsgegenstände, sondern auch verschiedene Apparate beschafft. Die ausgeführten Versuche — der Verfasser zählt sie einzeln auf — waren der Mechanik, der Akustik und der Optik entnommen; die Gebiete der Wärme und der Elektrizität blieben unberücksichtigt, weil die Aufgaben sich dem Klassenpensum anschließen sollten, zu dem die beiden letztgenannten Gebiete nicht gehören. Unter den Versuchen befanden sich sowohl qualitative als quantitative. Daß diese Übungen in den Vorkursus gelegt wurden, begründet der Verfasser folgendermaßen: Die Schüler sollen möglichst frühzeitig selbständig beobachten lernen; sie haben auf dieser Stufe mehr Zeit als auf der Oberstufe; die Aufgaben, die dem geistigen Standpunkte der Oberstufe entsprächen, sind zu zeitraubend. Geeignete Aufgaben benutzte der Verfasser, um die Schüler in die Methode der graphischen Darstellung der Funktionen einzuführen. Er gibt von einigen derselben die Tabelle der gefundenen Zahlenwerte und die daraus konstruierten Kurven wieder. Mit einem hoffnungsvollen Ausblick in die Zukunft schließt der Verfasser seine anregenden Ausführungen.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel.

a) Neu erschienene Lehrbücher.

Das *Lehrbuch der Physik* von Roesen zum Gebrauche für die oberen Klassen höherer Lehranstalten unterscheidet sich von den meisten anderen Leitfäden durch das Maß, in welchem die modernen Forschungsergebnisse Aufnahme gefunden haben. Es bringt z. B. nicht nur die Gesetze der elektromagnetischen Schwingungen und Wellen, sondern auch die Grundzüge der elektromagnetischen Lichttheorie und der Elektronentheorie; es erörtert die Zulässigkeit der Abbildungslehre der geometrischen Optik vom Standpunkte der Wellentheorie, allerdings ohne die Abbeschen Anschauungen vom Strahlengange in den optischen Instrumenten zu berücksichtigen. Dagegen s nd die neueren Strahlungsgesetze sowie die Theorie des Wechsel- und des Drehstroms mit aufgenommen. Manche von diesen Kapiteln sind in ein besonderes Ergänzungsheft verwiesen, das auch für

einige andere Gebiete noch weitere Ausführungen bringt. Auch hinsichtlich der experimentellen Hilfsmittel ist das Buch durchaus modern; wir begegnen vielen Apparaten von Grimsehl, Höfler, Fr. C. G. Müller und anderen zeitgenössischen Physikern. Die neuerdings üblich gewordene Trennung der Mechanik in Phoronomie und Dynamik ist in dem Buche ebenfalls durchgeführt; die gleichförmige und die gleichförmig beschleunigte Bewegung werden rein deduktiv behandelt; die Gesetze der Kreisbewegung werden unter Benutzung des Hodographen aus denen der Sinusschwingung abgeleitet; die Keplerschen Gesetze stehen hinter dem Newtonschen Gravitationsgesetz. Im übrigen läßt das Buch dem methodischen Ermessen des einzelnen Fachlehrers weitesten Spielraum. Die Darstellung ist kurz und klar und der Text auch äußerlich wohl gegliedert. Die mehr als 300 Abbildungen sind, wie nicht wohl anders zu erwarten, nicht alle gleichwertig: das Bestreben, die Figuren aus Raumersparnis möglichst klein zu halten, hat der Deutlichkeit bisweilen merklichen Abbruch getan. Das Buch wird den Schülern bei ihren häuslichen Wiederholungen die besten Dienste leisten.

Kadesch hat einen *Leitfaden der Physik* für die Unterstufe verfaßt. Mit der Umgrenzung des Stoffes kann man wohl einverstanden sein, insbesondere wird man dem Verfasser darin beistimmen, daß die mechanische Erklärung der Wärme und die Ätherhypothese nicht in den Vorkursus gehören. Umstritten ist noch immer die Frage, ob der Energiebegriff bereits auf der Unterstufe gewonnen werden soll. Der Verfasser hat sich dafür entschieden, ihn der Oberstufe vorzubehalten. Nicht recht einzusehen ist es, warum der Verfasser auf den Kraftlinienbegriff verzichtet hat, der doch dem Verständnis der Schüler auch auf der Unterstufe keine Schwierigkeiten bereitet, wenn er experimentell gewonnen wird, und der zwischen den verschiedenen Gebieten der Elektrizitätslehre und des Magnetismus in erwünschter Weise einen innigen Zusammenhang herstellt. Hinsichtlich der praktischen Anwendungen hält sich das Buch auf einer angemessenen Mittellinie. Die Anordnung ist im allgemeinen die systematische. Nicht recht befreunden können wir uns mit dem Abschnitt über Mechanik; er ist uns nicht klar genug disponiert und zu dogmatisch-abstrakt. Auch im einzelnen finden sich hier Sätze und Darstellungen, die zu beanstanden sind, wie z. B. die Begründung der Molekularhypothese (§ 3), die Definition der Masseneinheit (§ 11), die Notiz über die Entstehung des Namens Pferdekraft (§ 15) u. a. m. Der Druck ist gut; von den zahlreichen Figuren machen einige einen etwas klecksigen Eindruck; die meisten sind einwandsfrei.

Ein für die Unterstufe der österreichischen Realschulen bestimmtes *Lehrbuch der Physik* hat Rosenberg verfaßt. Es ist, wie die übrigen Bücher des Verfassers, nicht der Kategorie von Schulbüchern einzureihen, die man als Lernbücher bezeichnet hat, sondern gibt den Stoff in ausführlicher Darstellung mit Darlegung aller Gedankengänge wieder. Die Anordnung des Stoffes entspricht den amtlichen Instruktionen. In metho-

discher Hinsicht wendet es das entwickelnde Verfahren an und ist durch eine klare und zielbewußte Darstellung wie seine Vorgänger ein Zeugnis für das ausgezeichnete pädagogische Geschick des Verfassers. Die Ausstattung des Buches ist zu loben; insbesondere seien die farbigen Bilder im optischen Teile erwähnt, die eine vorzügliche Übersichtlichkeit über den Verlauf der Strahlenbündel bei Spiegeln und Linsen gewähren.

b) Neue Auflagen von Lehrbüchern.

In 4. Auflage liegt Donles *Lehrbuch der Experimentalphysik* vor. Abgesehen von kleineren Verbesserungen der Darstellung bestehen die Veränderungen in einigen Zusätzen, die teils neuere Forschungen betreffen, teils zur Erzielung eines besseren Verständnisses aufgenommen sind.

Die wichtigste Änderung, welche die zweite Auflage der *Physik für die Oberstufe* der norddeutschen höheren Lehranstalten von Kleiber und Scheffler aufweist, besteht darin, daß der Stoff der Unterstufe ausgeschieden ist; dadurch ist die Darstellung einheitlicher geworden. Außerdem sind einige kleinere Erweiterungen durch die Aufnahme einiger neuen Schulapparate und der neuen Entdeckungen der letzten Zeit zu verzeichnen. Hier und da ist auch dem Stoffe eine breitere Darstellung gegeben, wie z. B. in dem Abschnitte über die mathematische Geographie. Auch die Figuren sind — und zwar erheblich — vermehrt.

Meyers *Naturlehre (Physik und Chemie)* ist in 4. Auflage erschienen, die durch einige Einschübe (vornehmlich in der Elektrizitätslehre) erweitert ist. Eine äußerliche Änderung hat das Buch dadurch erfahren, daß es jetzt in lateinischen Lettern gedruckt ist.

Sumpfs *Grundriß der Physik (Ausgabe A)* ist in der 11. Auflage wieder von Pabst und Hartenstein bearbeitet worden. Er ist in zahlreichen Einzelheiten verbessert. Insbesondere sind in der Mechanik mehrfach durch methodische Rücksichten gebotene Umstellungen vorgenommen; manches ist ganz neu aufgenommen oder eingehender behandelt worden (z. B. Planetenbewegung, Trägheitsmoment, Stoß, die Vergrößerung durch die optischen Instrumente, magnetisches Feld, Dielektrizität, Stromarbeit, Stromwärme). Auch manche Anwendungen, die bisher übergangen waren, sind jetzt berücksichtigt worden (z. B. Skioptikon, Prismenfernrohr). Einige Figuren sind neu aufgenommen, andere neu gezeichnet. Das absolute Maßsystem hat leider nur in einem kurzen Anhang Erwähnung gefunden.

Die von Habart bearbeitete Ausgabe von *Machs Grundriß der Naturlehre für die unteren Klassen der Realschulen* ist in 4., unveränderter Auflage erschienen.

In dritter, textlich unveränderter und nur in einigen Figuren verbesserter Auflage ist die *Elementar-Physik* für die Unterstufe von Kleiber und Scheffler erschienen. Gleichzeitig ist ein Sonderabdruck für die Gymnasien veranstaltet, in dem die Optik und Akustik fehlen.

Von Koppe-Husmanns *Lehrbuch der Physik* ist der I. Teil (vorbereitender Lehrgang) der Ausgabe B in 9. Aufl. von Knops bearbeitet. Die vorgenommenen Änderungen sind nicht wesentlich: sie beschränken sich auf die Einfügung einiger Kapitel (Schwungkraft, Diffusion und Osmose, Mikrophon), die Vermehrung der Übungsfragen und eine Durchsicht nach der sprachlichen Seite hin, außerdem ist die Zahl der Abbildungen vermehrt.

Das für die bayerischen Anstalten bestimmte *Lehrbuch der Physik* von Götz und Wetzstein liegt in 6. Auflage vor. Die Verfasser haben es vollständig umgearbeitet, indem sie die bisherige deduktive Darstellung zugunsten der induktiven aufgegeben haben. Außerdem sind einige Kürzungen in der Mechanik vorgenommen, andererseits ist der Elektrotechnik ein größerer Abschnitt gewidmet worden; endlich sind sämtliche Absolutorialaufgaben aus der Physik, welche in Bayern von 1870—1905 gestellt sind, als Übungsmaterial mitgeteilt. Ein Anhang enthält eine Tabelle der wichtigsten Jahreszahlen aus der Geschichte der Physik; in einem besonderen Heftchen sind einige chemisch-physikalische Tabellen und gewisse in der Physik oft gebrauchte mathematische Größen zusammengestellt. Das Buch ist in erster Linie für Realanstalten berechnet; damit es auch am Gymnasium verwendbar ist, haben die Verfasser den an diesen auszuscheidenden Stoff äußerlich kenntlich gemacht. Ohne Zweifel ist durch die Umarbeitung die Brauchbarkeit des Buches wesentlich erhöht.

Von Abendroths *Leitfaden der Physik* ist der zweite Band (Kursus der Unter- und Oberprima der sächsischen Gymnasien) in dritter Auflage erschienen, die nur wenige, meist durch die Fortschritte der Wissenschaft bedingte Änderungen aufweist.

Günthers *Grundlehren der mathematischen Geographie und elementaren Astronomie* mußten, nachdem die sphärische Trigonometrie aus dem Lehrpensum der bayerischen Gymnasien entfernt ist, einer Umarbeitung unterzogen werden, die dieser Tatsache Rechnung trug. In der vorliegenden neuen, der 6. Auflage, sind daher die Kapitel, welche von jenem mathematischen Hilfsmittel Gebrauch machten, in einen Anhang verwiesen, der beim Unterricht nicht berücksichtigt zu werden braucht. Kleinere Verbesserungen, die zum Teil durch die Fortschritte der Wissenschaft bedingt sind, finden sich an verschiedenen Stellen des Buches.

In der 2. Auflage der *Astronomischen Erdkunde* von Hartmann sind Charakter und Anlage unverändert geblieben; im einzelnen sind mannigfache Veränderungen zu verzeichnen. Besonders zu erwähnen ist die Umarbeitung des § 6 (Scheinbare Bewegung der Sonne), die Einschaltung einer Vorbemerkung zu § 35, die sich über den Begriff der Erklärung einer Naturerscheinung ausläßt, die Einfügung einer Darstellung der Mechanik des Planetensystems in § 38 und die Aufnahme eines neuen Abschnitts über die physische Beschaffenheit und die Eigenbewegung der Fixsterne. Mehrere Figuren sind ebenfalls neu hinzugekommen und die bildliche

Darstellung der Zeitgleichung ist neu gezeichnet und dabei wesentlich verbessert worden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliotheken.

Das von Klein herausgegebene *Jahrbuch der Astronomie und Geophysik* liegt im XVII. Jahrgange vor. Es gibt in seinem ersten Teile eine gute Übersicht über die 1906 veröffentlichten zahlreichen neuen Beobachtungen und Berechnungen der Himmelskörper, von der Sonne bis zu den Meteoriten und Nebelflecken. Der zweite Teil enthält einen Bericht über die sich mit der Physik der Erde beschäftigenden Veröffentlichungen. Auch hier wird ein außerordentlich reiches Material dargeboten, das infolge der klaren Disponierung gut übersichtlich ist. Die Ausführlichkeit der Darstellung wird alle befriedigen, die nicht gerade Spezialstudien treiben wollen. Bei dem verhältnismäßig niedrigen Preise sei das Buch der Beachtung der Fachlehrer und Bibliotheksverwalter empfohlen.

Von den *Sonderheften der Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht* ist das zweite des zweiten Bandes erschienen. Es ist von Grimsehl verfaßt und hat die *Experimentelle Einführung der elektromagnetischen Einheiten* zum Gegenstande. Wir werden weiter unten darauf zurückkommen (S. 110 f.).

Eine gründliche Umarbeitung hat der im Berichtsjahre erschienene Teil (2. Band 1. Abt.) der 10. Auflage von Müller-Pouillets *Lehrbuch der Physik und Meteorologie* erfahren. Er ist der Optik gewidmet und wieder von Lummer bearbeitet, dessen Bestreben es war, die Darstellung in völlige Übereinstimmung mit dem augenblicklichen Stande der Wissenschaft zu bringen. Dementsprechend ist die Abbildungslehre wieder auf der Wellentheorie aufgebaut; bei der Lehre vom Sehen sind die neuesten Entdeckungen auf physiologischem Gebiete aufgenommen; auch auf die neuesten optischen Instrumente und die in jüngster Zeit bekannt gegebenen Verbesserungen der älteren ist eingegangen. Ganz umgearbeitet ist das Kapitel von der Spektralanalyse und überhaupt die ganze Lehre von der Strahlung. Gerade hier hat ja die Forschung seit dem Erscheinen der vorigen Auflage manches schöne Ergebnis erzielt. Einige andere Kapitel sind wesentlich gekürzt worden. Hiervon ist vor allem die Abbildungslehre betroffen worden, die in der vorigen Auflage in sehr großer Ausführlichkeit dargestellt war. Es sind jetzt die Berechnung der sphärischen und der chromatischen Abweichung, die Berechnung zweilinsiger Objektive, die Durchrechnung achsenparalleler und windschiefer Strahlen ganz weggelassen; wesentlich gekürzt wurde die Theorie der photographischen Optik. Wir sind der Meinung, daß diese Beschränkungen des Stoffes dem Buche keineswegs zum Nachteil gereichen. Den Kreisen, für die das Buch bestimmt ist, wird die jetzige Bearbeitung sicher mehr zusagen, als die frühere mit ihrer übergroßen Ausführlichkeit.

Von Kohlrauschs *Kleinem Leitfaden der praktischen Physik* ist die

2. Aufl. erschienen. Neu hinzugekommen sind mehrere Aufgaben und Figuren, zugleich ist der Text ausführlicher gestaltet, so daß das Verständnis der Aufgaben und der in Betracht kommenden Gebiete der Theorie erleichtert und gefördert wird.

Der im Berichtsjahre erschienene 1. Teil des II. Bandes der von Lehmann besorgten 7. Auflage von Fricks *Physikalischer Technik* lag uns nicht vor. Auch das von demselben — Lehmann — herrührende Buch *Die wichtigsten Begriffe und Gesetze der Physik unter alleiniger Anwendung der gesetzlichen und der damit zusammenhängenden Maßeinheiten* ist uns nicht zu Gesicht gekommen.

Von dem 3. Bande der *Enzyklopädie der Elementar-Mathematik* von Weber und Wellstein ist der größte Teil der theoretischen Physik gewidmet. Vektorgeometrie, Analytische Statik, Dynamik, elektrische und magnetische Kraftlinien, Kapillarität, Ausgleichung der Beobachtungsfehler, graphische Statik und das ebene Fachwerk sind mehr oder weniger ausführlich behandelt worden. Manches davon ist direkt für den Unterricht verwendbar; an anderen Stellen geht die Darstellung allerdings weit über das Maß dessen hinaus, was unter gewöhnlichen Verhältnissen in unseren Schulen behandelt werden kann. Der durchaus deduktive Charakter der Darstellung, der im Plane des ganzen Werkes begründet ist, ruft die Erinnerung an eine nun hinter uns liegende Epoche der Schulphysik wach; die Fortschritte der Methodik der letzteren lassen indes die Befürchtung, daß das Studium des Buches zu einer Wiederbelebung jenes abstrakt-mathematischen Betriebes führen möchte, nicht aufkommen. Von dem Buche werden gewiß mancherlei Anregungen zu erneutem Nachdenken über die behandelten Gebiete ausgehen.

Die *Projektionsapparate*, *Laternbilder*, *Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterrichte* beschreiben Hassack und Rosenberg. Infolge der allgemeinen Anlegung von elektrischen Zentralen auch an kleineren Orten ist der Projektionsapparat im Unterricht immer mehr in Aufnahme gekommen. Ein Werk, das wie das vorliegende auf die zahlreichen Fragen über Anschaffung, Bedienung und Verwendung dieses Apparates ausführliche Auskunft gibt, wird daher vielen willkommen sein. Da das Buch aus einer reichen Erfahrung hervorgegangen ist, sind seine Angaben zuverlässig und seine methodischen Winke wohl begründet. Zahlreiche Abbildungen — über 300 — unterstützen den Text aufs beste.

Die *Experimentierkunde* von Kraus ist eine Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen, wie sie an den Elementarschulen vorgeführt zu werden pflegen. Berücksichtigt sind also nur einfache Apparate und Versuchsanordnungen. Die meisten gehören zum eisernen Bestande der Schulphysik, doch finden sich auch einige weniger bekannte hübsche Variationen in dem Buche. Voraus geht eine allgemeine Einleitung über Lehrmittel, Werkzeuge, Geräte und Materialien und deren Verwendung. Das Buch wird den Anfängern gewiß die besten Dienste

leisten und auch Erfahreneren noch diesen oder jenen erwünschten Fingerzeig geben können.

Von der von Klimpert in der Sammlung Kleyer herausgegebenen *Akustik*, über welche wir schon in Jb. XX, 21 berichtet haben, liegen uns die weiteren Hefte vor. Sie behandeln die Tonerreger in weit größerem Umfange, als es sonst in Werken ähnlichen Zweckes zu geschehen pflegt. Es werden beispielsweise nicht nur die modernen Musikinstrumente der Reihe nach besprochen, sondern auch der menschlichen und den Tierstimmen wird ein Abschnitt gewidmet. Auch der Gegenstand der Schlußabteilung ist ein Gebiet, das in den akustischen Lehrbüchern sonst kaum gestreift wird und das überhaupt literarisch noch wenig bearbeitet ist: es handelt sich dabei nämlich um die Schallwirkungen in geschlossenen Räumen, wie Sälen, Theatern, Kirchen und die sich danach für die Architektur derselben ergebenden Grundsätze. Auch die besonders für Großstädte wichtige Frage der Schallvernichtung wird eingehend behandelt. Mancher wird gewiß mit Interesse von diesen Partien Kenntnis nehmen.

Börnstein hat *Die Lehre von der Wärme* in einem etwa der Unterstufe des physikalischen Unterrichts an unseren höheren Schulen entsprechenden Umfang und in einer diesem Standpunkt angemessenen Art der Behandlung dargestellt. Gut gewählte und anschaulich geschilderte Versuche wie auch eine Anzahl instruktiver Abbildungen unterstützen die wohlgelungene Wiedergabe der Theorie in zweckmäßiger Weise.

Hollmann hat eine *Wetterkunde* verfaßt, die die Elemente der Meteorologie in klarer und leicht verständlicher Weise darstellt. Auf Grund der jetzt leicht zu erlangenden Wetterkarten und gleichzeitiger eigener Beobachtung wird der Leser angeleitet, selbst den wahrscheinlichen weiteren Verlauf des Wetters vorher zu bestimmen. — Pernter behandelt *Die tägliche telegraphische Wetterprognose in Österreich.* Er schildert in sehr anschaulicher Darstellung die Grundlagen der Wetterprognose und die Einrichtungen, durch welche die von der k. k. Zentralanstalt für Meteorologie und Geodynamik in Wien aufgestellte Wettervorhersage innerhalb der österreichischen Monarchie dem Publikum mitgeteilt wird. Die beigegebenen acht Kärtchen mit typischem Isobarenverlauf verdienen besondere Erwähnung.

Der Werdegang der Elektrotechnik wird von Niethammer, Prof. an der Technischen Hochschule Brünn, in einer jetzt gedruckt vorliegenden Rektoratsrede geschildert. Die eine Fülle von Tatsachen bringende Abhandlung gibt ein anschauliches Bild von der geschichtlichen Entwickelung dieses Zweiges der angewandten Physik und von der kulturellen Bedeutung, welche ihm heute zukommt.

Schulzes Schrift *Die Elektrisiermaschinen* ist ein durch die Beschreibung des Elektrophors und der Reibungselektrisiermaschine vermehrter Wiederabdruck einer früheren Veröffentlichung des Verfassers (vgl. Jb. XX,

22). — Presser stellt die Ergebnisse *Der Radiumforschung* gemeinverständlich dar. Wer sich rasch orientieren will, wird das Schriftchen mit gutem Erfolge gebrauchen können. — *Kometen und Meteore* schildert Meyer. Die leicht verständliche, auch mit einer Reihe guter Abbildungen versehene Schrift wird manchem Schüler eine erwünschte Ergänzung der wenigen Bemerkungen sein, mit denen im gewöhnlichen Unterricht diese merkwürdigen Himmelskörper in der Regel erledigt werden müssen.

Schnetzlers *Elektrotechnisches Experimentierbuch* lehrt elektrische Apparate aller Art bauen und mit ihnen Versuche anstellen. Eine theoretische Erklärung gibt Aufschluß über die sich dabei abspielenden Vorgänge. Das Buch erhebt sich also über die Bücher, die nur amüsieren oder die Zeit vertreiben helfen wollen. — Riemenschneider beantwortet die Frage *Wie baue ich mir eine Station für drahtlose Telegraphie?* und Moritz gibt *Anleitung zum Bau eines elektrisch betriebenen Modell-Schiffes.* Alle drei Bücher sind anschaulich geschrieben und können sich für derartige Arbeiten interessierenden Knaben empfohlen werden. Freilich stellen sie an die Handfertigkeit des Benutzers nicht geringe Ansprüche: nur ausnahmsweise wird ein Schüler alle die in den Büchern vorgeschriebenen Arbeiten selbst ausführen können. Teilweise wird ja auch direkt auf die Mithilfe des Tischlers und Mechanikers verwiesen. Auch der Kostenpunkt wird für manche Knaben ein Veto bedeuten.

In der Sammlung Göschen ist neu erschienen ein Bändchen *Physikalische Messungsmethoden* von Bahrdt. Es bringt die wichtigsten Verfahren, die häufiger gebrauchten physikalischen Größen zu messen, und steht etwa auf dem Standpunkt der oberen Klassen unserer Realanstalten, geht also auf Präzisionsmessungen nicht ein. Die Definitionen und Gesetze, auf denen die angegebenen Verfahren beruhen, sind meist mit aufgeführt. — In 2. Auflage erschien Köppens *Klimakunde*, durch einige Einschübe erweitert und auch sonst verbessert. — Mahlers *Physikalische Formelsammlung* liegt in 3., nur unwesentlich veränderter Auflage vor.

Aus der bei Teubner verlegten Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen „Aus Natur und Geisteswelt“ sind hier drei neue Bändchen physikalisch-technischen Inhalts zu erwähnen. Brüsch schildert *Die Beleuchtungsarten der Gegenwart* nach ihren wissenschaftlichen Grundlagen, technischen Ausführungen und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung. — Hartwig beschreibt *Das Stereoskop und seine Anwendungen.* Er geht kurz auf die physikalischen und physiologischen Grundlagen dieses Apparats ein, beschäftigt sich mit dem monokularen Sehen und dem Veranten und wendet sich schließlich den verschiedenen Arten des Stereoskops, den teleostereoskopischen und den mikrostereoskopischen Aufnahmen und dem Stereo-Komparator zu. Die klare und gefällige Darstellung wird durch zahlreiche Abbildungen und 19 wohlgelungene stereoskopische Tafeln aufs beste unterstützt. — Thurn behandelt *Die Funkentelegraphie.* Er setzt die in Betracht kommenden Grunderscheinungen und

-gesetze als bekannt voraus und beschreibt in großzügiger Darstellung die Apparate der Funkentelegraphie, insbesondere des Systems Telefunken. Schließlich gibt er eine Schilderung des Einflusses der Funkentelegraphie auf den Wirtschaftsverkehr und das Verkehrsleben, die auch manchen Schüler sehr interessieren dürfte. — In 2. Aufl. erschien Merckel, *Schöpfungen der Ingenieurtechnik der Neuzeit.*

Bei Quelle und Meyer erscheint neuerdings ein ähnliches Unternehmen unter dem Titel „Wissenschaft und Bildung". Bis jetzt ist erst ein Bändchen physikalischen Inhalts herausgekommen: *Die Elektrizität als Licht- und Kraftquelle* von Eversheim, dessen Darstellung für Kreise mit Volksschulbildung bestimmt ist.

In der Sammlung Kösel erschien Plaßmann, *Die Fixsterne.* Recht eingehend, ohne sich doch in technische Einzelheiten zu verlieren, stellt der Verfasser die neueren Forschungsmethoden und die mit ihnen gewonnenen Ergebnisse über die physische Beschaffenheit und die Bewegung der Fixsterne einschließlich der Sonne dar. Das Buch ist auch für reifere Schüler geeignet.

In der Naturwissenschaftlichen Jugend- und Volksbibliothek berichtet Müller *Altes und Neues vom Monde.* Er schildert in anschaulicher, gut lesbarer Darstellung die bisherigen Ergebnisse der Mondforschung und zählt die Probleme auf, die ihrer Lösung noch harren. Auch dies Büchelchen kann der Beachtung der Verwalter der Schülerbibliotheken empfohlen werden.

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Um die Zweideutigkeit des Wortes Gewicht zu vermeiden, schlägt Grübler in seinem Aufsatze *Über den Gewichtsbegriff* vor, es aus etymologischen Gründen nur für die Masse zu gebrauchen, für den Druck aber, den ein Körper infolge der Anziehung der Erde auf seine Unterlage ausübt, das Wort Schwere anzuwenden. — Demgegenüber macht Schreber in seinen Ausführungen über *Masse und Gewicht* darauf aufmerksam, daß diese Frage bereits endgültig entschieden sei, da die Generalversammlung des Bureau international des Poids et Mesures 1901 das Gewicht als Kraft definiert habe. Er weist bei dieser Gelegenheit darauf hin, daß auch Masse und Stoff nicht identifiziert werden dürfen; „der Kaufmann bestimmt Stoffmengen und benutzt dabei das Gesetz, daß bei gleicher Fallbeschleunigung die Stoffmenge proportional dem Gewicht ist. Daß sie auch der Masse proportional ist, interessiert nur den Artilleristen". — Grimsehl beanstandet die Newtonsche Erklärung von *Ebbe und Flut*, weil bei ihr angenommen wird, die Drehachse des Systems Erde-Mond gehe durch den Mittelpunkt des Mondes. Diese Annahme sei aber nur so lange zulässig, als es sich um eine rein geometrische Beschreibung der Drehbewegung handle. Da aber bei dem hier in Rede stehenden Probleme die Wirkung von Kräften auf Massen im Mittelpunkte der Betrachtung stehe, dürfe nur die wirkliche Drehachse des Systems, welche in einer Entfernung von

ungefähr drei Vierteln des Erdradius vom Mittelpunkt der Erde aus gerechnet durch letztere hindurchgehe, der Berechnung zugrunde gelegt werden. Der Verfasser zeigt nun, wie sich auch unter diesen Umständen die Rechnung elementar durchführen läßt.

Apparate und Versuche. Volkmann beschreibt Pappkästen für die Sammlung, in denen kleinere Apparate und zusammengehörende Teile eines Apparats untergebracht werden können. — v. Czudnochowski zeigt, wie man eine bei verschiedenen Gelegenheiten verwendbare Rotationsvorrichtung sich selbst anfertigen kann. — van Gulik lehrt eine Methode, nach welcher die Zeigerspitze einer Wage projiziert werden kann. — Spies beschreibt eine Lampe für objektive Spiegelablesung. — Rusch gibt eine Vorrichtung an, um kleine Bewegungen sichtbar zu machen.

Eine einfache Handschwungmaschine herstellen lehrt Freyer. — Schmidt zeigt, daß ein rotierendes Blatt Papier durch die Zentrifugalkraft so stark gespannt wird, daß man damit Holz zersägen kann. — Looser veranschaulicht das Prinzip der Milch-Zentrifuge an der Schwungmaschine mit Wasser, in welchem Schlemmkreide oder Chlorsilber in feiner Verteilung schwebt. — Weiler beschreibt einen Apparat für Kreis- und harmonische Bewegung. — Eine Notiz zum Pendelversuch mit Hemmungsstift gibt Kaller. — Blum hat ein Modell konstruiert, das die Abhängigkeit der Bewegung des Foucaultschen Pendels von der geographischen Breite zeigt. — Um die ungleichförmige Bewegung eines schwingenden Körpers zu veranschaulichen, benutzt Grimsehl einen mit Sand gefüllten schwingenden Trichter. Die verschiedene Höhe der während des Schwingens ausgeflossenen Sandschicht gibt ein Maß für die Geschwindigkeit ab. — Spies beschreibt einen Apparat für das Trägheitsmoment und schildert ausführlich, wie derselbe im Unterricht zu verwerten ist. — Grimsehl hat eine Vorrichtung zur Veranschaulichung der Wucht eines fallenden Körpers erfunden. — Von Hartmann rührt ein Modell her, welches beweisen soll, daß der Grund, aus dem die Katze immer auf die Füße fällt, darin zu suchen ist, daß sie während des Fallens mit dem Schwanze einen Kreis bildet und damit ihrem Körper nach dem Prinzip von Wirkung und Gegenwirkung eine Drehung nach der entgegengesetzten Seite erteilt.

Jung gibt einen Versuch zum Nachweis der Zusammendrückbarkeit der Flüssigkeiten an. — Einen Apparat zum Messen der Zusammendrückbarkeit des Wassers hat Grimsehl erfunden. — Von Krenerick stammt ein Apparat für Veranschaulichung der Gesetze des Flüssigkeitsdrucks. — Kann hat einen hydrodynamischen Vorlesungsapparat konstruiert, welcher die Druckverhältnisse in Flüssigkeiten, die durch verschieden geneigte Röhren fließen, in kontinuierlichem Übergange vorführt. — Mauder beschreibt einen Versuch zur Demonstration des Auftriebs. — Rebenstorff hat einen von selbst auf- und absteigenden Cartesianischen Taucher erfunden. — Derselbe schreibt über die Verwendung der Senkwage mit

Zentigrammspindel und empfiehlt ein Aräo-Pyknometer zur genauen Bestimmung des spezifischen Gewichts von Flüssigkeiten. — Mauder zeigt, wie man sieben Flüssigkeiten mit verschiedenem spezifischen Gewichte übereinander schichten kann. — Grimsehl beschreibt einen Versuch, welcher die Veränderung der Oberflächenspannung des Wassers durch Ätherdämpfe veranschaulichen soll.

Rebenstorff gibt Versuche mit Gummiballons an: die Füllung eines Ballons mit Wasserstoff für Versuche über den Auftrieb, Bestimmung des Gewichts einer bestimmten Menge von Luft oder von einem anderen Gase, Versuch des Aristoteles, Wägungen von trockener und von feuchtgesättigter Luft, Herstellung regulierbarer Gasströme, Anziehung des Ballons durch die anstreifende Hand, Diffusion der verschiedenen Gase. — Derselbe beschreibt weiter Versuche über das Mariottesche und das Gay-Lussacsche Gesetz mit verschiedenen Gasen und mit ungesättigten Dämpfen sowie über den Wassergehalt der Luft und empfiehlt einen von ihm erfundenen Gasmeßzylinder. — Voege beschreibt ein neues Vakuummeter. — Rebenstorff zeigt mittels des Flammenmanometers die Abnahme des Luftdrucks nach oben schon für eine Höhendifferenz von wenigen Zentimetern und gibt noch einige andere Versuche mit Leuchtgas (Saugwirkung eines Gasstroms, Masse desselben) an. — Ellemann schildert eine Abänderung des Variometers, mit der die Abnahme des Luftdrucks bei geringer Erhebung gezeigt werden kann. — Richarz stellt die neueren Methoden zum Nachweis der Abnahme des Luftdrucks mit der Höhe zusammen und zeigt, wie die Druckdifferenz in der Leuchtgasleitung in Keller- und Bodengeschoß eines mehrstöckigen Gebäudes zur Berechnung des Dichtigkeitsunterschieds zwischen Luft und Leuchtgas benutzt werden kann. — Rebenstorff hat einen Apparat zum Nachweis von Luftdruckänderungen konstruiert. — Derselbe beschreibt einen gefüllt bleibenden Heber. — Rußner schreibt über Meldes Apparat zu Versuchen über den Ausfluß von Gasen und über dessen Benutzung zur Ermittelung des spezifischen Gewichts der letzteren.

3. Wellenlehre und Akustik.

Apparate und Versuche. Julius beschreibt einen Apparat zur Demonstration langsam fortschreitender Wellen. — Kleinen schildert einen Versuch über die Fortpflanzungsgeschwindigkeit transversaler Wellen. — Weiler hat einen einfachen Erreger für Wasserwellen erfunden. — Derselbe gibt eine Reihe von Versuchen über die Erscheinung der Resonanz — auch der mechanischen und der elektrischen — an.

Smith beschreibt einen Versuch zur Bestimmung der Schallgeschwindigkeit durch Resonanz. — Mikola hat eine neue Methode zur Erzeugung von Schwingungsfiguren erdacht, mit der auch leicht die Schwingungszahlen der Töne von Saiten bestimmt werden können. — Martens hat Apparate zur optischen Untersuchung von Stimmgabelschwingungen, zur

Vorführung der Vorgänge bei der Leitung des Schalles in Röhren und zur Veranschaulichung der Schwingungen in Luft erfunden. — Handke und Martens beschreiben einen Apparat zur Demonstration der stehenden Wellen in einer Pfeife und einen zweiten zum Nachweis der Interferenz der Schallwellen. Das diesen Apparaten gemeinsame Prinzip ist die Reflexion eines Lichtstrahles an einem oder mehreren Spiegeln, die an Membranen befestigt sind, auf welche die Schallschwingungen übertragen werden. — Waetzmann weist die Existenz objektiver Kombinationstöne an der singenden Bogenlampe nach. — Déguisne lehrt die Aufzeichnung von Schwebungen mittels einer rußenden Flamme. — Pflaum beschreibt einen Apparat, bei dem stetige Wärmezufuhr anhaltende Tönen hervorruft.

4. Wärme und Meteorologie.

Über die Messung der Windstärke schreibt Rummler. Er zählt die Schwierigkeiten auf, die sich der Lösung dieses Problems entgegenstellen, und beschreibt die Wege, auf denen man sie zu überwinden versucht hat. Er teilt die zur Messung der Windstärke konstruierten Apparate in drei Klassen ein: Druckplatten-Anemometer (Normaldruckplattenanemometer, Neigungsplattenanemometer), Rotationsmanometer (Flügelanemometer, Robinsonsches Schalenkreuz) und Röhrenanemometer, beschreibt diese und kommt bei der Untersuchung ihrer Zuverlässigkeit zu dem Schlusse, daß ein exaktes Windstärkemeßinstrument noch nicht erfunden ist. — Erwähnt werde hier auch die eigentlich mehr ins Gebiet der Geographie fallende Arbeit von Halbfaß, die *Klimatologische Probleme im Lichte moderner Seenforschung* behandelt. Er untersucht, ob die von manchen Forschern aufgestellte Behauptung eines allgemeinen allmählichen Austrocknens der Erdoberfläche durch die Beobachtungen an dem Stande des Spiegels der Binnenseen bestätigt werde. Gestützt auf ein reiches Tatsachenmaterial kommt er zu dem Schlusse, daß allerdings der jetzigen Zeitperiode eine erheblich feuchtere vorausging, daß aber eine allgemeine Austrocknung der Erde in dem letzten Jahrhundert oder den letzten Jahrzehnten als sehr unwahrscheinlich erscheint, die nachweisbare allmähliche Verkleinerung und das völlige Erlöschen vieler Seen sich durch andere Ursachen erklären lassen und daß sehr wahrscheinlich bei vielen Seen die augenblickliche Abnahme auf periodische Schwankungen des Wasserspiegels zurückzuführen ist. — Müller teilt die *Ergebnisse der zwanzigjährigen zu Gumbinnen von 1885—1906 angestellten meteorologischen Beobachtungen* mit. — Über die *Ergebnisse der meteorologischen Beobachtungen in Ilmenau, Weimar und Jena 1900—1906* berichtet Rosenhainer.

Apparate und Versuche: Rebenstorff benutzt 3 m lange Messingröhren, um eine makroskopisch wahrnehmbare Längenausdehnung beim Durchleiten von Wasserdampf zu erzielen. — Austin zeigt, wie man die

bei der Erwärmung eintretende Längenausdehnung eines Stabes mit dem Sphärometer messen kann. — Modelle des kompensierten Pendels hat Wais ersonnen. — Foley gibt ein neues Verfahren für die Bestimmung der absoluten Ausdehnung des Quecksilbers an. — Rebenstorff beschreibt Versuche zum Gay-Lussacschen Gesetz, — Bahrdt einige Schulversuche zur Ausdehnung von Gasen durch die Wärme (Zusammenhang zwischen Temperatur und Volumen einer abgeschlossenen Luftmenge: Bestimmung des Ausdehnungskoeffizienten durch Messen der beim Abkühlen erfolgten Kontraktion eines abgesperrten Luftvolumens bei konstantem Druck und durch direkte Messung der Ausdehnung eines erwärmten Luftvolumens bei konstantem Drucke: Nachweis des Gay-Lussacschen Gesetzes von der Konstanz des Ausdehnungskoeffizienten für alle Gase). — Rebenstorff schildert Versuche mit dem Heronsball für Ätherdampfdruck. — Berndt zeigt, wie man die Verdampfungswärme und zwar auch bei höherem oder niederem Drucke bestimmen kann. — Wie man die Verdampfungswärme demonstrieren kann, lehrt Greger. — Perrine gibt ein hübsches Verfahren an, die Leistung einer kleinen, als Spielzeug dienenden Dampfmaschine experimentell zu bestimmen. — Kann erinnert an die Umkehrung der Rotationsrichtung des Radiometers, die eintritt, wenn es sich in kälterer Umgebung abkühlt. — Auch Freuchen beschreibt Versuche mit dem Radiometer. — Maier lehrt die Anfertigung einfacher Hygroskope.

5. Optik.

Eine bei der Lichtreflexion auftretende Minimumeigenschaft behandelt Achitsch. Gemeint ist die allbekannte Tatsache, daß der Weg eines vom Punkte A ausgehenden und nach einmaliger Reflexion an einem ebenen Spiegel einen zweiten Punkt B treffenden Lichtstrahls kürzer ist, als die Summe der Verbindungslinien, die zwischen einem anderen Punkte der spiegelnden Ebene und den Punkten A und B möglich sind. Der vom Verfasser gegebene Beweis dieses Satzes stützt sich auf eine Grundeigenschaft der Ellipsentangente. — Keferstein erörtert im Anschluß an seine früheren Veröffentlichungen *die Strahlenbegrenzung für Hohlspiegelbilder* und gibt Versuche an, welche die sich hier abspielenden Vorgänge gut veranschaulichen. — Derselbe liefert *Beiträge zur geometrischen Optik*, indem er einen neuen Beweis des Satzes vom Minimum der Ablenkung beim Prisma gibt und zeigt, daß man den Krümmungsradius von Bikonvexlinsen leicht dadurch ermitteln kann, daß man die Lage der reellen Bilder bestimmt, die die Kugelflächen durch Reflexion an ihrer inneren, konkaven Seite erzeugen, wobei allerdings die Ungleichheit der Medien, durch welche die Strahlen gehen, eine besondere Rechnung nötig macht. — Den Bestrebungen, den neueren Theorien der geometrischen Optik Eingang in den Schulunterricht zu verschaffen, verdanken zwei Programmabhandlungen

ihre Entstehung. *Über die optische Abbildung. Die Behandlung ihrer geometrischen Theorie in der Schule* betitelt Fischer die seinige. Sie gibt eine dem geistigen Standpunkte des Primaners durchaus angemessene Darstellung der Gaußschen Theorie — zunächst für eine brechende Kugelfläche, dann für ein zentriertes System beliebig vieler solcher Flächen —, die nur das eine Bedenken gegen sich hat, daß sie etwas reichliche Zeit zu ihrer Erledigung im Unterrichte erfordern dürfte. Der Verfasser hofft zwar, gezeigt zu haben, daß eine derartige eindringende Behandlung des Stoffes „gar nicht sehr viel mehr Zeit erfordert, als die Ableitung der ungenauen Formeln für unendlich dünne Linsen" und versichert, daß er seit mehreren Jahren in der O I eines Rg. dies Kapitel in der Tat in der von ihm dargelegten Art und zwar mit dem besten Erfolge behandelt hat. Im übrigen gibt er zu, daß rein wissenschaftlich der von Abbe eingeschlagene, auf den Begriff der kollinearen Verwandtschaft sich gründende Weg den Vorzug verdient; aber er ist der Ansicht, daß dieser sich für die Schule nicht eigene, „es sei denn, daß ausnahmsweise die Schüler im geometrischen Unterricht schon mit der kollinearen Verwandtschaft zweier Räume eingehend bekannt gemacht worden sind. Da aber dieser Fall sehr selten, vielleicht nie eintreten wird", hat er den von ihm eingeschlagenen Weg empfehlen zu sollen geglaubt. Es hat nun der Zufall gewollt, daß die zweite Programmabhandlung, die sich mit diesem Kapitel beschäftigt — sie führt den Titel *Die optische Verwandtschaft in projektiver Darstellung* und hat Böger zum Verfasser — gerade jenen Weg einschlägt. In ihr wird berichtet, daß die Schüler des Realgymnasiums des Johanneums in Hamburg bereits in O II in die Betrachtungsweisen der Geometrie der Lage eingeführt werden, und in I die Grundtatsachen dieser Disziplin von neuem und zwar auf rein geometrischem Wege abgeleitet werden und dabei soweit fortgeschritten wird, daß Ortsaufgaben über die Kegelschnitte gleichzeitig analytisch-geometrisch und rein geometrisch gelöst werden. Es lag nun für den Verfasser nahe, die auf diesem Wege gewonnenen Kenntnisse der Schüler auch in der Optik zu verwerten, und mit großem Geschicke hat es der Verfasser verstanden, diesem Kapitel eine allgemeine Behandlung angedeihen zu lassen. In den physikalischen Stunden allein ist es natürlich ganz unmöglich, dem Vorgange des Verfassers zu folgen. Welche Erfahrungen der Verfasser mit dieser Art der Behandlung gemacht hat, sagt er leider nicht, doch dürfte aus dem Umstande, daß er sein Verfahren weiteren Kreisen unterbreitet, zu folgern sein, daß er von dem Erfolge durchaus befriedigt ist. Wenn die geometrische Grundlage durch den mathematischen Unterricht sicher gelegt ist, ist auch kein Grund abzusehen, aus dem die physikalische Anwendung den Schülern besondere Schwierigkeiten bieten sollte. — Auch Klima geht in seinem Aufsatze *Etwas vom Hohlspiegel* auf die kollineare Verwandtschaft von Gegenstand und Bild ein. — Müllers Aufsatz *Versuch einer elementaren Theorie des Regenbogens* beschäftigt sich mit der Pernterschen Darstellung der Airy-

schen Theorie, die er bemängelt, weil sie den Grund der Entstehung der Beugung nicht erkennen läßt. Er entwickelt nun selbst eine Theorie, die auf die Beugung verzichtet und die Erscheinungen durch Interferenzvorgänge erklärt. — Hoffmanns Programmabhandlung *Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule* gehört mehr in das Gebiet der Schulhygiene, als in das der Physik. Der Verfasser deutet an, wie die Farbenblindheit den Schülern im Unterricht hinderlich werden kann und beschreibt das Verfahren, das er zur Feststellung der Farbenblindheit und ihrer besonderen Art angewendet hat, sowie die Ergebnisse, die er damit bei 12 Schülern und einem weiteren totalen Farbenblinden erzielte.

Apparate und Versuche: Grimsehl beschreibt Versuche mit der Liliput-Bogenlampe: objektive Darstellung des Spektrums und Umkehrung der Spektrallinien, die Vereinigung der Spektralfarben zu weiß, Regenbogen, Brechung und Totalreflexion, Wirkungsweise der Konvex- und der Konkavlinsen, Fresnelscher Spiegelversuch in der Lloydschen Anordnung mit einem Spiegel, Polarisationsversuche. Er hat auch ein Modell zur Veranschaulichung der Drehung der Polarisationsebene im Quarz und in Zuckerlösung konstruiert. — Queisser veranschaulicht die Erscheinungen, die beim Durchgang des Lichtes durch Platten, Prismen, Linsen auftreten, wenn diese optisch dünner als die Umgebung sind. — Adami führt in einer Anordnung die Erscheinung der Brechung und der totalen Reflexion vor. — Humpert beschreibt einen Versuch zur totalen Reflexion. — Looser zeigt, wie man mittels des Projektionsapparats Durchlaßfarben und zurückgeworfene Farben nebeneinander und gemischt vorführen und Versuche über Pigmentfarben anstellen kann. Er beschreibt weiter einen Versuch über die Irradiation und gibt einen experimentellen Nachweis, daß der gelbe Fleck des Auges nicht die lichtempfindlichste Stelle im Auge ist. — Uman beschreibt einen kleinen Apparat, welcher die Oberflächenfarben von Gold und einigen Teerfarbstoffen im Gegensatz zu den Farben im durchfallenden Lichte zeigt. — Stroman benutzt die durch das Aufbrausen von Marmor in sauren Lösungen der Alkali- und alkalischen Erdmetalle emporgerissenen Tröpfchen zum Färben der Bunsenflamme und zeigt, wie die Spektren dieser Metalle mit dem kontinuierlichen Spektrum eines glühenden Platindrahtes verglichen werden können. — Dressler beschreibt eine von Beckmann erfundene Spektrallampe, bei der ebenfalls eine Bunsenflamme durch feine Tröpfchen einer Salzlösung gefärbt wird. — Kleinen empfiehlt ein einfaches Verfahren, die Linienspektra der Metalle durch Bogenlicht hervorzubringen, bei dem die auftretenden Metalldämpfe sich durch starke Absorptionskraft auszeichnen, so daß das Verfahren auch für die Umkehrung der Linien brauchbar ist. — Auch König und Zupanec geben ein Verfahren an, wie die Umkehrung der Natriumlinie deutlich sichtbar gemacht werden kann. — Müller lehrt die Herstellung Schellbachscher Natriumröhren, — Maey die Anfertigung von Interferenzprismen. — Volkmann beschreibt einen

objektiven Beugungsversuch zur Abbeschen Theorie des Mikroskops. — Derselbe stellt das bei einer achromatischen Kombination eines Gitters mit einem Prisma auftretende sekundäre Spektrum objektiv dar.

6. Elektrik und Magnetik.

Sella schreibt über die Behandlung *Des Quadrantenelektrometers in den Lehrbüchern der Physik.* Er glaubt hier verschiedene Ungenauigkeiten feststellen zu können und bezeichnet als richtig diejenige Darstellung, nach welcher die bewegliche Nadel stets von den beiden Quadrantenpaaren angezogen wird und das wirkende Moment aus der Differenz zweier entgegengesetzter Momente resultiert, so daß die Nadel sich jenem Paare zuwendet, dessen Potentialunterschied gegenüber der Nadel, absolut genommen, am größten ist. — Eine kurze Notiz von v. Lang in PZ. 21. 1. 71 stellt dazu fest, daß beim gewöhnlichen Gebrauch des Apparats das Potential des einen Quadrantenpaares auf Null gehalten wird und das Potential des anderen gegenüber dem der Nadel sehr groß ist, in diesem Falle aber der Nadelausschlag mit dem Potential des Quadrantenpaares sein Zeichen ändert. — Weiler gibt eine kurze Darstellung der *Elektrischen Vorgänge bei Influenzmaschinen.* — Dircks berechnet *Die Wirkungsgröße der statischen Elektrizität* für ein bestimmtes Beispiel, um den Schülern zu zeigen, wie gering die Arbeit der statischen Elektrizität selbst bei sehr starken Ladungen ist. — Die Abhandlung Stuffs über die *Wärme und Energie von Kondensatorfunken* kommt zu dem Ergebnis, daß der unmittelbar als Wärme auftretende Teil der Funkenenergie bei kleinen Leitungswiderständen im Schließungsbogen nur ein kleiner Bruchteil, etwa ein Drittel der Gesamtenergie des Funkens ist (das übrige kommt auf die mechanische und die strahlende Energie), aber mit zunehmendem Leitungswiderstande wächst und bei Widerständen von einigen Megohm die Gesamtenergie nahezu erreicht. — Grimsehl schreibt über die *Experimentelle Einführung der elektromagnetischen Einheiten.* Der Verfasser wünscht, daß die jetzt wohl meistens gegebenen abstrakt-theoretischen Definitionen der Größen Ampère, Volt, Ohm durch experimentelle Vorführung derselben ergänzt werden, und stellt einen entsprechenden Lehrgang auf. Zunächst untersucht er experimentell das magnetische Kraftfeld eines stromdurchflossenen geraden, dann das eines kreisförmig gebogenen Drahtes und zwar sowohl qualitativ als quantitativ: es ergibt sich so das Biot-Savartsche Gesetz. Nunmehr ist die Möglichkeit der Einführung der absoluten Einheit der Stromstärke gewonnen und ein einfacher Apparat gestattet, diese experimentell wirklich herzustellen. Nach einer experimentellen Untersuchung des homogenen magnetischen Feldes und der elektromagnetischen Induktion wird die Einheit der elektromotorischen Kraft eingeführt als die durch Schneiden einer Kraftlinie in einer Sekunde erzeugte Potentialdifferenz und das Volt als das 10^8fache derselben erklärt. Ein vom Verfasser konstruierter Apparat bringt den Betrag dieser

Größe gemäß der gewählten Definition dem Verständnis der Schüler näher. Endlich werden auch die absolute Einheit des Widerstandes und das Ohm veranschaulicht. Im Anschluß an diese Grundeinheiten behandelt der Verfasser kurz noch die elektromagnetische Einheit der Elektrizitätsmenge, die magnetische Permeabilität und die Hysteresis und zeigt, wie man einen reinen sinusartig verlaufenden Wechselstrom herstellen und dessen Charakter mit dem ballistischen Galvanometer demonstrieren kann. — Diese Veröffentlichung hat Fr. C. G. Müller zu *Kritischen Bemerkungen zur neuesten Methode der Einführung der elektromagnetischen Einheiten im Unterricht* veranlaßt. Er bemängelt, daß G. verschiedene, zum Teil recht erhebliche Fehlerquellen nicht berücksichtigt habe, und stellt das Prinzip auf, daß „Schulmethoden und Lehrapparate, namentlich die messenden, ebenso gewissenhaft und wissenschaftlich bearbeitet werden wollen und sollen wie die Aufgaben der hohen Wissenschaft". — Grimsehls *Erwiderung auf „Kritische Bemerkungen" des Herrn Fr. C. G. Müller* stellt fest, daß er in seiner Abhandlung selbst auf diese Fehlerquellen aufmerksam gemacht habe. Er erkenne das von M. aufgestellte Prinzip durchaus an; man dürfe aber den Unterschied der Aufgabe des Schulunterrichts und derjenigen der Wissenschaft nicht vergessen. Im Schulunterricht trete eben häufig der Fall ein, daß die Schüler das Ergebnis gleichzeitig wirkender Ursachen zunächst nicht zu überblicken vermögen, man also genötigt sei, zunächst die hauptsächlichste derselben herauszugreifen und von den anderen abzusehen. Wenn dann das danach zu erwartende Resultat durch den Versuch nicht ganz bestätigt werde, sei es Zeit, in eine Kritik des Vorganges einzutreten und nun die anderen mitwirkenden Ursachen zu berücksichtigen. Danach habe er verfahren. — Weiler stellt die *Hand- und Fingerregeln* zusammen: die Dreifingerregel von Fleming und die Daumenregel von Weiler, die beide das qualitative Gesetz der Entstehung eines Induktionsstromes bei Bewegung eines Leiters in einem Magnetfelde zum Ausdruck bringen, die Linkehandregel, die die Richtung der Bewegung eines Stromleiters in einem Magnetfelde angibt, die die Ampèresche Schwimmregel ersetzende Daumenregel, nach welcher die Bewegungsrichtung eines Magnetpols im Felde eines Stromes ermittelt werden kann, und die Schleifenregel, die die Richtung der Kraftlinien eines durch einen Stromkreis erzeugten Magnetfeldes anzeigt. — Zwick schlägt den *Ersatz der „Ampèreschen Schwimmregel" und der Flemingschen „Linke- und Rechtehandregeln"* durch eine einzige Regel vor, der er folgenden Wortlaut gibt: „Man stelle Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger der rechten Hand in bequemster Weise aufeinander senkrecht, bringe den Daumen in die Richtung der Kraftlinien des Magnetfeldes, den Mittelfinger in die Richtung der anderen gegebenen Größe, so zeigt der Zeigefinger jederzeit die Richtung der durch das Bestehen der beiden gegebenen Größen erzeugten Wirkung an". — Geschöser schreibt über *Elektrische Ströme*, die er auf die Bewegung von Elektronen zurückführt, wobei

entweder die Elektronen allein — das ist nur in Leitern möglich — oder mit den materiellen Atomen wandern. Im Gegensatz zu der bisherigen Terminologie bezeichnet der Verfasser als Richtung des Stroms die Richtung, in welcher die Bewegung der Elektronen vor sich geht. Auch ein in Ruhe befindlicher Körper stellt einen elektrischen Strom vor, denn er nimmt an der Bewegung der Erde teil; jedes seiner Moleküle ist ein Stromelement, das mit den Erdströmen parallele Richtung hat. Da nun parallele und gleichgerichtete Ströme einander anziehen, so folgt, daß alle Körper von der Erde angezogen werden. Die Anziehung der Erde setzt sich also aus zwei Teilen zusammen, der Wirkung der materiellen Atome und der Wirkung der Elektronen. Da man sich auf Grund der Erscheinungen der Radioaktivität auch die Atome aus Elektronen aufgebaut zu denken hat, so ist im Grunde die gesamte Anziehung auf die gegenseitige Anziehung elektrischer Ströme zurückzuführen. Aus dieser Anschauung folgt weiter, daß stromführende Drähte schwerer oder leichter werden müssen je nach der Richtung, die der durchfließende Strom hat. Diese Folgerung zu verifizieren, hat der Verfasser einen besonderen Apparat konstruiert. — Weiler versucht *Einige Vorgänge im Induktorium* auf Grund der Elektronenhypothese zu erklären. — Geipels Programmabhandlung *Was folgt aus unserer Kenntnis von den elektromagnetischen Schwingungen für ihre Anwendung auf die Funkentelegraphie?* stellt die Grundlagen der drahtlosen Telegraphie — namentlich nach der quantitativen Seite hin — dar und zeigt, wie man in der Praxis die theoretischen Ergebnisse zu möglichst vorteilhafter Gestaltung der Anlage zu verwerten bestrebt gewesen ist. — Hacks Abhandlung über *Das elektromagnetische Feld in der Umgebung eines linearen Oszillators* ist rein wissenschaftlich. — *Über die Radioaktivität der Erdsubstanz und ihre mögliche Beziehung zur Erdwärme* schreiben Elster und Geitel, indem sie die Methoden, nach denen die Radioaktivität der Luft und des Erdbodens nachgewiesen werden können, darlegen und die Eigenwärme des Erdkörpers durch seinen Radiumgehalt zu erklären versuchen. Sie kommen dabei zu interessanten Ergebnissen, denen sie allerdings selbst in richtiger Würdigung der Unfertigkeit der physikalischen Erfahrungen, auf denen diese sich aufbauen, und der Einseitigkeit ihrer Herleitung eine nur relative Richtigkeit beilegen.

Apparate und Versuche: Busch bringt einen neuen Experimentierkasten für den Unterricht in der Elektrostatik auf den Markt. Derselbe enthält 25 Gegenstände, mit denen die Grundversuche der Reibungselektrizität in einfachster Weise vorgeführt werden können. — Lutz zeigt, daß, wenn Paraffin mit Wasser gerieben wird, ersteres negativ, letzteres positiv elektrisch wird und diese Tatsache bei der Ausführung der elektrischen Grundversuche benutzt werden kann. Endlich beschreibt er eine Wasserelektrisiermaschine und eine selbstangehende Wasserinfluenzmaschine. — Elektrische Erscheinungen an Wassertropfen und Rauchringeln beschreibt Schmidtmayer. — Holtz gibt eine Reihe von Winken über

Isolierungsmethoden. — Versuche über die Verschiedenheit der Erscheinungen beim Ausströmen positiver und negativer Elektrizität aus Spitzen schildert van Gulik. — Weinhold teilt einen Fall mit, wo das zur Entzündung durch den elektrischen Funken bestimmte Gemisch von Kaliumchromat und Schwefelantimon sehr heftig explodierte. Es zeigte sich, daß dies jedesmal eintritt, wenn sehr starke Funken zur Zündung benutzt werden und die entstehenden Gase sich nicht ganz frei ausdehnen können. — Busch hat das von ihm erfundene Gabelelektroskop verbessert. — Weiler beschreibt zwei Elektroskope. — Korollkow hat ein Absolutes Elektrometer für Vorlesungszwecke konstruiert. — Holtz zeigt, daß bei gewissen Entladungen der Influenzmaschine die Funkenbahnen mit den elektrischen Kraftlinien übereinstimmen, also zur Veranschaulichung der letzteren benutzt werden können. — Wie man die Verstärkungszahl eines Plattenkondensators und die elektrische Poldifferenz einer Influenz-Elektrisiermaschine bestimmen kann, lehrt Kolbe. — Kleinen gibt einige Anordnungen an, wie die mit der Entladung der inneren Belege auftretenden Entladungen der äußeren Belege der Verstärkungsflaschen der Influenzmaschine sichtbar gemacht werden können.

Rußner hat einen Apparat zum Nachweis des Coulombschen magnetischen Gesetzes erfunden. — Kröger benutzt zu demselben Zwecke die Schwingungen einer Kompaßnadel. — Schwerkraft und magnetische Anziehung vergleicht Looser experimentell unter Zuhilfenahme einer Briefwage. — Einen Apparat zur Bestimmung der Horizontal-Intensität des Erdmagnetismus beschreibt Rußner. — Schmidt lehrt die Herstellung eines Glockenmagnets.

Eine einfache elektrische Experimentieranlage für Gleichstrom von 220 Volt beschreibt Kellermann. — Stroman führt eine Reihe von Versuchen an einem besonders eingerichteten galvanischen Element und an einer von ihm erfundenen Batterie vor, mittels deren die Grundbegriffe des Galvanismus abgeleitet werden können. Zur Verfügung stehen muß dabei noch ein empfindliches Elektrometer mit Kondensator. — Einen einfachen Apparat zur Demonstration des Kurzschlusses beschreibt Kellermann. — Grimsehl hat eine Reihe von Apparaten und Versuchen zur experimentellen Einführung der elektromagnetischen Einheiten ersonnen (vgl. oben S. 110f.). — Dechant erklärt einen experimentellen Beweis für die Proportionalität zwischen der Stärke eines elektrischen Stromes und der Stärke des durch ihn erzeugten magnetischen Feldes für unerläßlich, um so mehr, als es eine Wirkung des Stromes gibt, die nicht mit der Stärke proportional ist, nämlich die Wärmewirkung. Der für diesen Nachweis nötige Strom von doppelter Stärke dürfe nicht dadurch hergestellt werden, daß man den Strom durch zwei sich deckende hintereinander geschaltete Drahtkreise schickt; man müsse vielmehr umgekehrt verfahren und einen Strom mittels Stromverzweigung halbieren. Ein auf diesen Überlegungen aufgebauter Versuch wird vom Verfasser kurz skizziert. — Diesen Aus-

führungen tritt Grimsehl entgegen; er weist theoretisch nach, daß man die doppelte Stromstärke sowohl durch Hintereinanderschalten zweier gleichen Kreisleitungen als durch Nebeneinanderschalten erhalten kann. Die eigentliche Schwierigkeit für das Verständnis bestehe darin, daß man nicht a priori schließen dürfe, daß die beiden Magnetfelder sich einfach addieren; tatsächlich trete auch ein ganz anderes Gesetz auf, wenn die beiden Magnetfelder sich in einem mit einer ferromagnetischen Substanz erfüllten Raume übereinanderlagerten. Zum Schlusse empfiehlt G., das Joulesche Gesetz so auszusprechen: Die Wärmewirkung ist dem Produkte aus Stromstärke und Spannung proportional. — Eine Erwiderung Dechants findet sich in PZ. 21, 1, 70. Er ist der Ansicht, daß die Benutzung zweier hintereinandergeschalteten gleichen Stromkreise nur den Nachweis der Proportionalität der Stärke des Magnetfeldes mit der Windungszahl des Kreisstroms liefere. — Salomonson hat ein neues Saitengalvanometer erfunden, das zugleich als Elektrodynamometer, als Wattmeter und als Elektrometer benutzt werden kann. — Fr. C. G. Müller beschreibt ein neues Vertikalgalvanometer mit hydraulischer Dämpfvorrichtung, — Greger einen einfachen Strom- und Spannungsmesser, — Kolbe zwei Schulmeßbrücken, die durch die ganze Klasse beobachtet werden können und von denen die eine zugleich als Rheostat zur Bestimmung des relativen Widerstandes einiger Metalle dienen kann. — Lüdtke benutzt einen mit Silberquecksilberjodid bestrichenen Papierstreifen zum Nachweis der Wärmewirkung des galvanischen Stromes (bei schlechten Kontakten, in guten Leitern, Elektrolyten und galvanischen Elementen, beim magnetischen Tönen, im Thomsonschen Ring und bei Foucaultschen Strömen). Indirekt kann damit der Stromverlauf unter den verschiedensten Bedingungen veranschaulicht werden. Aus der Intensität der Farbenänderung kann auch ein Schluß auf die Stromstärke gezogen werden, so daß auch das Ohmsche und das Joulesche Gesetz auf diesem Wege wenigstens im Groben nachgewiesen werden kann. Auch bei der Erklärung der Wheatstoneschen Brücke, der Kompensationsmethode, des Dreileitersystems, des Wechselstrom-Transformators, der Selbstinduktion und des Drehstroms benutzt der Verfasser dieses Farbengalvanoskop. — Dieterici hat einen elektromagnetischen Rotationsapparat erfunden. — Weiler beschreibt einen Versuch über die ponderomotorische Wirkung gekreuzter Ströme. — Rudel gibt Versuche über Magnetoinduktion an. — Grimsehl hat einen Apparat für Magnetoinduktion erfunden, welcher die Induktionsströme in einem kurzen geradlinigen Leiter, der im magnetischen Felde eines Stahlmagneten bewegt wird, durch Ablenkung einer gewöhnlichen astatischen Magnetnadel anzeigt. — Kann zeigt die Dämpfung der Bewegung eines offenen und eines geschlossenen Leiters im Magnetfelde. — Derselbe beschreibt einen Apparat zur Demonstration der Impedanz. — Weidhaas schildert Versuche über die Lichttelephonie. — Über einen Apparat zum Nachweis, daß hochfrequentierende Ströme sich hauptsäch-

lich an der Oberfläche der Leiter bewegen, macht Zillich Mitteilung. Er berichtet dabei auch über seine Erfahrungen mit dem Wehnelt- und dem Simon-Unterbrecher. — Jung weist den oszillatorischen Charakter der Flaschenentladung mittels einer eingeschalteten Geißlerröhre nach, die beim Überspringen des Funkens an beiden Polen die blaue negative Hülle zeigt. — Bangert beschreibt Versuche zum Nachweis der magnetischen Kraft bei elektromagnetischen Wellen auf Drähten. — Wagner zeigt, wie man mit einfachen Hilfsmitteln die Versuche über die drahtlose Telegraphie anstellen kann. — von Czudnochowski beschreibt einen die Jonisierung der Luft durch glühende Körper betreffenden Demonstrationsversuch. — Schmidt zeigt, daß verdünnte Gase, welche durch Ströme, die in ihrer Nähe verlaufen und ihre Intensität schnell ändern, zum Leuchten gebracht sind, eine Schirmwirkung in der Weise ausüben, daß hinter ihnen befindliche gleichartige Röhren nicht zum Leuchten kommen.

7. Astronomie und mathematische Geographie.

Die Bestrebungen, den astronomischen Unterricht seines überlieferten dogmatischen Charakters zu entkleiden, gewinnen erfreulicherweise allmählich an Boden. Das beweisen auch die im Berichtsjahre erschienenen Veröffentlichungen wieder. Gnau schreibt über die *Astronomie in der Schule*. Er erblickt den Zweck dieses Unterrichts in der Übermittelung der positiven Kenntnisse und in der Entwickelung des ästhetischen, spekulativen und ethischen Moments, das in der Astronomie liegt. Der Unterricht hat dem historischen Gange der Forschung zu folgen; insbesondere ist jede Verfrühung in der Darbietung des Stoffes zu vermeiden. Die Schüler sollen möglichst viel selbst beobachten. Diesem Gesichtspunkte entsprechend sind für VI solche Beobachtungen und Erwägungen anzusetzen, wie sie die Naturvölker angestellt haben: Wechsel von Tag und Nacht, von Morgen, Mittag, Abend; für V Kugelgestalt des Himmels und der Erde, tägliche Bewegung des Himmels, für IV: Globuskunde, Jahreszeiten; für III: Geonomie und Klimatologie; für U II: Ersatz des bisher konsequent festgehaltenen geozentrischen Systems durch das heliozentrische. In den oberen Klassen endlich sind die Gesetze von Kepler und Newton und die Probleme der Astrophysik zu erledigen. In eingehender Darstellung wird nun diese allgemeine Disposition für die Klassen VI und V ausgeführt, insbesondere werden alle die einzelnen Vorgänge am Himmel aufgezählt, die auf diesen Stufen zu behandeln sind. Die vom lebhaften Interesse für den Gegenstand zeugende Schrift enthält auch im einzelnen manche sehr treffende Bemerkung. — Hoffmann schreibt *Zur Gestaltung des Unterrichts in der mathematischen Himmelskunde*. Er findet, daß die mathematische Behandlung der Himmelskunde in der Prima des Gymnasiums in der Regel wenig befriedigt und zwar zunächst aus dem Grunde, weil die Lehrpläne kein stufenweises Fortschreiten kennen und, wie die Dinge liegen, der Primaner zuviel von den Anfangsgründen nachzuholen hat,

als daß ein wirklicher Genuß und Gewinn aus diesem Unterrichte erwachsen könnte. Vorläufig sieht der Verfasser hier keinen Weg zur Abhilfe. Ein zweiter Umstand, der den Erfolg dieses Unterrichts stark beeinträchtigt, ist das mangelhafte Instrumentarium der meisten Schulen, das schnelle und zuverlässige eigene Beobachtungen im Unterrichte selbst unmöglich macht. Der Verfasser beschreibt nun einen Theodolithen der Firma Hildebrand in Freiberg i. S., welcher sehr brauchbar ist, zumal dann, wenn man darauf achtet, daß die Teilung des Nonius mit derjenigen der Logarithmentafel übereinstimmt. Er zeigt dann weiter, wie mit Hilfe dieses Apparats, eines Gnomons, einer gewöhnlichen Uhr — sehr erwünscht ist daneben eine nach Sternzeit regulierbare Uhr — und eines photographischen Apparats die Grundbegriffe in völlig methodischem Gange auf Grund der eigenen Beobachtungen entwickelt werden können. Als Beispiele führt er aus eine Meridianbestimmung, den Nachweis der Drehung des Himmelsgewölbes, die Feststellung der Ekliptik als Bahn der Sonne, eine Ortsbestimmung am Himmelsgewölbe, die Bestimmung der Länge des tropischen Jahres, den Nachweis der Ungleichförmigkeit der Sonnenbewegung auf der Ekliptik und der Veränderlichkeit des Sonnendurchmessers, Bestimmung der Zeitgleichung und der geographischen Länge des Beobachtungsortes. Die Abhandlung ist sehr lehrreich; sie verrät den erfahrenen Praktiker und wird gewiß manchen zur Nachfolge anregen. — Einer der Gründe, aus denen diesen neueren Bestrebungen zurzeit noch nicht der volle Erfolg zuteil wird, ist der Umstand, daß die Schüler, wenn sie in die höheren Schulen eintreten, vielfach bereits in der alten dogmatischen Art unterrichtet sind und den Standpunkt des naiven Beobachters verloren haben. Es ist nun erfreulich zu sehen, daß sich jetzt auch Stimmen erheben, die für den Elementarunterricht eine allgemeinere Anwendung des induktiven Verfahrens fordern. Michalitschke stellt dar, wie *Die mathematische Geographie und die Himmelskunde* im Unterricht der Volksschule wie der Mittelschule zu behandeln ist. Die kleine Schrift verdient auch von den Lehrern der höheren Schulen mit Aufmerksamkeit gelesen zu werden. Der Verfasser gliedert den Unterricht in drei Stufen: auf der ersten sollen die Schüler lediglich mit den Erscheinungen am Himmelsgewölbe bekannt gemacht werden, wie sie sich dem Augenschein nach am Schulorte abspielen; auf der zweiten sind dann die Veränderungen zu besprechen, die an den Erscheinungen mit der Veränderung des Schulorts vor sich gehen, und erst auf der dritten Stufe ist das heliozentrische System zu behandeln. Durch eine ins einzelne gehende Disposition des Unterrichtsstoffes wird der Gang des Unterrichts genau vorgezeichnet. Der Verfasser schließt mit der Aufzählung der Hilfsmittel, deren Verwendung sich als notwendig oder nützlich erweist: Gnomon, Theodolith ohne Linsen, Globus, schwarzer Globus, Sternkarte, Coelo-Tellurium, drehbarer Horizont und drehbare Sternkarte, Kalender, Kursbuch. — Auch Paschke schreibt *Zur ersten Einführung in die elementare Himmelskunde.* Er stellt

die Erscheinungen zusammen, welche von den Schülern beobachtet werden sollen: Zeit und Ort des Aufgangs und des Untergangs der Sonne, wechselnde Höhe der Sonne, Kulminationshöhe der Sonne, Sternbilder und einzelne Hauptsterne, Drehung des Himmelsgewölbes, Lauf der hellen Planeten, Mondphasen, Mondbahn. Er verweist dabei vielfach auf früher erschienene Schriften, über die wir seinerzeit an dieser Stelle berichtet haben. — Weniger mit der Methode als mit dem Inhalte des astronomischen Unterrichts beschäftigen sich die folgenden Veröffentlichungen. Moissls Aufsatz *Die Erde in Bewegung* hat im wesentlichen den Zweck, die scheinbaren Bewegungen am Himmel durch die wahre Bewegung der Erde zu erklären. — *Zur Zeitmessung* äußert sich Küffner, indem er auf verschiedene Ungenauigkeiten in den Lehrbüchern hinweist. Sehr häufig seien Inkorrektheiten in der Definition der mittleren Zeit. Richtig sei dieselbe folgendermaßen zu geben: Man denkt sich eine mittlere Sonne, welche in der Ekliptik gleichmäßig fortschreitet und mit der wahren Sonne gleichzeitig durch das Perigaeum (und Apogaeum) geht, und eine (punktförmige) Zeitsonne, welche sich im Äquator bewegt und deren Rektaszension immer gleich der Länge jener mittleren Sonne ist, welche also mit jener mittleren — nicht mit der wahren — Sonne gleichzeitig durch den Frühlingspunkt geht; ein mittlerer Sonnentag ist dann die Zeit, welche verläuft zwischen einer Kulmination dieser Zeitsonne und der folgenden. Zweitens bemängelt der Verfasser, daß nach vielen Darstellungen in einem tropischen Jahre ein Sterntag mehr zu zählen ist, als Tage mittlerer Zeit; das sei vielmehr bei dem siderischen Jahre der Fall. Drittens stellt der Verfasser fest, daß die Dauer eines Sterntags die Zeit zwischen zwei aufeinanderfolgenden Kulminationen nicht desselben Fixsterns, sondern des Frühlingspunktes ist, welche letztere Zeit etwa um $^1/_{120}{}^0$ kürzer als jene ist, da der Frühlingspunkt wandert. Endlich weist der Verfasser nach, daß eine Uhr, welche mittlere Berliner Zeit angibt, um $6^m\ 25{,}1^s$ mittlere Zeit gegen mitteleuropäische Zeit zurück, und eine Uhr, welche Berliner Sternzeit angibt, gegen eine Uhr, welche die Sternzeit des 15. Grades ö. L. zeigt, ebenfalls um $6^m\ 25{,}1^s$, aber Sternzeit, zurück ist, daß aber ein Stern in Berlin $6^m\ 24{,}0^s$ m. Z. später kulminiert als an einem Orte unter 15⁰ ö. L. — Einen Beitrag *Zur Frage der Mondrotation* liefert Klein. Es handelt sich dabei um die Frage, ob der Mond eine Rotation um seine Achse besitzt. K. legt nun dar, daß diese Frage mit ja und mit nein beantwortet werden könne, je nach der Auffassung des Antwortenden. Zweifellos beschreibe der nach einem bestimmten, im übrigen beliebigen Punkte des Mondäquators gezogene Radius bei einem Erdumlauf des Mondes einen Winkel von 360^0, der Mond habe also in diesem Sinne eine eigene Achsendrehung. Andererseits verhalte es sich aber so, wie ein mit der Erde durch eine Stange festverbundener Körper, der ja auch der Erdoberfläche stets dieselbe Seite zukehre. In diesem Sinne nehme also der Mond nur an der Drehung der Erde teil, habe also keine eigene Rotation.

Diese letztere Auffassung sei die in der Physik übliche und da bei diesem Vorgange die physikalischen Verhältnisse vor allem maßgebend seien, so sei man berechtigt zu sagen: der Mond hat keine Rotation. — *Zur Frage der Mondrotation* schreibt auch Rob. Blum, der dabei näher auf das Gleiten und Rollen eines Kreises auf dem anderen eingeht. Er kommt zu keiner rechten Entscheidung und wünscht eine Aufklärung von einer kompetenten Seite. — Endlich liegt noch eine Äußerung *Zur Mondbewegung* von Rich. Blum vor. Er macht auf die Librationserscheinungen aufmerksam, die ihre einfachste Erklärung durch die Annahme finden, daß der Schwerpunkt des Mondes auf einer allerdings wenig exzentrischen Ellipse fortschreitet, wobei die Geschwindigkeit dieser Translation nach dem zweiten Keplerschen Gesetze kleinen Schwankungen unterworfen ist, während andererseits die Rotation des Mondes um eine durch seinen Schwerpunkt gehende Achse mit diesem Gesetze nichts zu tun hat. Daß die Geschwindigkeit der gleichmäßigen Rotation und die durchschnittliche Winkelgeschwindigkeit bei dem Durchlaufen der Mondbahn sich decken, wird durch die exzentrische Lage des Mondschwerpunkts und durch die Ebbe- und Fluterscheinungen, die sich ehemals auf dem Monde abspielten, erklärt. — Bach schreibt über *Die Osterberechnung in alter und neuer Zeit.*

Apparate und Versuche: Sonn empfiehlt zwei einfache Apparate zur Bestimmung der Sonnenhöhe, von denen der eine auch zur Bestimmung der Höhe anderer Himmelskörper benutzt werden kann. — Neuberger zeigt, wie man mittels einer geeigneten Vorrichtung die Schleifenbildung der Planetenbahnen veranschaulichen kann. — Blum beschreibt ein Modell zum Foucaultschen Pendelversuch. — Knothe beschreibt ein Caelotellurium nach Fricke-Ernecke — auch Fricke beschreibt es —, das den Himmel durch die Koluren, den Äquator, die Wendekreise, die Polarkreise und die Ekliptik darstellt und den Tierkreis, die Sonne und die scheibenförmige Erde zeigt. Eine Drehung der Kurbel bewirkt gleichzeitig die Rotation des Horizonts um die Himmelsachse, den Umlauf der Sonne und die Präzessionsbewegung der Himmelskugel. Man kann also mit dem Apparate den Unterschied zwischen Sonnen- und Sterntag, zwischen tropischem und siderischem Jahre, zwischen Sternzeichen und Sternbild leicht veranschaulichen, ebenso die drei Koordinatensysteme, die Jahreszeiten, die parallele Sphäre mit Polarnacht und Mitternachtssonne usw. Leider kann der Apparat aus Gründen der Stabilität nur auf solche Breiten eingestellt werden, die zwischen 20° und 90° liegen; die Einstellung auf den Äquator ist also unmöglich.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Abendroth, W., Leitfaden der Physik. Für Gymnasien. II. Bd.: Kursus der Unter- und Oberprima. 3. Aufl. Leipzig, S. Hirzel. — 98.

Achitsch, A., Eine bei der Lichtreflexion auftretende Minimumeigenschaft = ZR. XXXII, III, 146. — 107.

A d a m i, Ein einfacher Versuch über die Lichtbrechung = PZ. 20, 1, 29. — 109.
A u s t i n, R. O., Messung der Ausdehnung durch die Wärme. Vgl. PZ. 20, 2, 111. — 106.
B a c h, J., Die Osterberechnung in alter und neuer Zeit = Pg. Bisch.-G. Straßburg i. E. — 118.
B a h r d t, W., Einige Schulversuche zur Ausdehnung von Gasen durch die Wärme = PZ. 20, 1, 17. — 107.
— — Physikalische Messungsmethoden. Sammlung Göschen No. 301. Leipzig 1906. G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 102.
B a n g e r t, K., Versuche zum Nachweis der magnetischen Kraft bei elektromagnetischen Wellen auf Drähten = PZ. 20, 6, 364. — 115.
B a y e r i s c h e O b e r r e a l s c h u l e n, Lehrplan. Vgl. PZ. 20, 5, 331. — 81.
B e r n d t, G., Ein Apparat zur Bestimmung der Verdampfungswärme = PZ. 20, 5, 282. — 107.
B l u m, G., Der Foucaultsche Pendelversuch = PZ. 20, 5, 324. — 104, 118.
— Rich., Zur Mondbewegung = KW. 14, 6, 227. — 118.
— Rob., Zur Frage der Mondrotation = KW. 14, 2, 59. — 118.
B ö g e r, R., Die optische Verwandtschaft in projektivischer Darstellung = Pg. No. 915. Rg. d. Johanneums, Hamburg. — 108.
B o l t e, F., Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. No. 563 Schillerg. Cöln-Ehrenfeld. — 91.
B ö r n s t e i n, R., Die Lehre von der Wärme. Aus Natur und Geisteswelt Nr. 172. Leipzig, B. G. Teubner. — 101.
B r ü s c h, W., Die Beleuchtungsarten der Gegenwart. Aus Natur und Geisteswelt No. 108. Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 102.
B u s c h, Das verbesserte Gabelektroskop = PZ. 20, 2, 105. — 113.
— F., Ein neuer Experimentierkasten für den Unterricht in der Elektrostatik = Pg. No. 420. G. Arnsberg. — 112.
C z u d n o c h o w s k i, B. v o n, Eine einfache Rotationsvorrichtung für Selbstanfertigung = PZ. 20, 3, 170. — 104.
— — Demonstrationsversuch betreffend die Jonisierung von Luft durch glühende Körper — PZ. 20, 5, 325. — 115.
D a n c k w o r t t, O., Die älteren Apparate der physikalischen Sammlung des Realgymnasiums = Pg. No. 318. Rg. Magdeburg. — 91.
D e c h a n t, J., Nachweis der Proportionalität zwischen der Stärke eines Stromes und der Stärke eines Magnetfeldes = PZ. 20, 5, 315. — 113.
D é g u i s n e, C., Die Aufzeichnung von akustischen Schwebungen = Ann. d. Phys. 23, 308. Vgl. PZ. 20, 6, 391. — 106.
D i e t e r i c i, C., Ein elektromagnetischer Rotationsapparat = Phys. Zeitschr. 1907, 244. Vgl. PZ. 20, 6, 391. — 114.
D i r c k s, H., Die Wirkungsgröße der statischen Elektrizität = PZ. 20, 6, 369. — 110.
D i r e k t o r e n - V e r s a m m l u n g e n in den Provinzen des Königreichs Preußen, Verhandlungen. 78. Bd.: Ost- und Westpreußen. Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. — 92.
D o n l e, W., Lehrbuch der Experimentalphysik. 4. Aufl. Stuttgart, Fr. Grub. — 97.
D r e s s l e r, H., Spektrallampen = PB. XII, 6, 273. — 109.
D u i s b u r g, Realschule: Der Neubau der R. Pg. No. 621. — 91.
E l l e m a n n, Fr., Ein Apparat zum Nachweis der Luftdruckabnahme für kleine Höhenunterschiede = PZ. 20, 1, 30. — 105.
E l s t e r, J., u n d G e i t e l, H., Über die Radioaktivität der Erdsubstanz und ihre mögliche Beziehung zur Erdwärme = Pg. No. 874 G. Wolfenbüttel.— 112.
E v e r s h e i m, P., Die Elektrizität als Licht- und Kraftquelle = Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus dem Gebiete des Wissens No. 13. Leipzig, Quelle & Meyer. — 103.
F i s c h e r, K. T., Vorschläge zur Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten für Physik = PZ. 20, 2, 65. — 86.
— — Die physikalischen Schülerübungen im Entwurf eines Lehrplans für die bayerischen Oberrealschulen = ZbR. XV, 3, 161. — 84.
— O., Über die optische Abbildung. Die Behandlung ihrer geometrischen Theorie in der Schule = Pg. No. 697 Städt. Rg. Leipzig. — 108.

Knabe, K., Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung = HZ. 3?. 1 u. 2, 148. — 82.
Knippschild, E., Beschreibung des Anstaltsgebäudes (nach Mitteilungen des Herrn Amtsbaumeisters Bartelt zu Eickel) = Pg. No. 460 Rp. der Ämter Wanne und Eickel in Wanne. — 91.
Knothe, E., Caelotellurium nach Fricke-Ernecke = UMN. XIII, 2, 38. — 118.
Köhler und Kranz, Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. No. 419 OR. in Wilhelmshaven. — 91.
Kohlrausch, F., Kleiner Leitfaden der Praktischen Physik. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 99.
Kolbe, B., Über Schulmeßbrücken = PZ. 20, 2, 78. — 114.
— — Zwei elektrostatische Messungsversuche = PZ. 20, 5, 289. — 113.
Konen, H., Zur Frage des Unterrichts der Studierenden der Physik an den Universitäten = PZ. 20, 4, 231. — 87.
König, B., u. Zupanec, J., Zur Umkehrung der Natriumlinie = PZ. 20, 1, 31. — 109.
Koppe-Husmanns Physik. Ausg. B. 1. Teil. Vorbereitender Lehrgang. 9. Aufl. Von K. Knops. Essen, G. D. Baedeker. — 98.
Köppen, W., Klimakunde. I. Allgemeine Klimalehre. 2. Aufl. Sammlung Göschen No. 114. Leipzig 1906, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 102.
Korollkow, A., Ein Absolut-Elektrometer für Vorlesungszwecke = PZ. 20, 5, 287. — 113.
Kraus, K., Experimentierkunde. Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen in Volks- und Bürgerschulen und Fortbildungsschulen. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 100.
— — Schülerversuche = PB. XII, 1, 33; 2, 81; 4, 180. — 84.
— J., Die allgemeinen Eigenschaften = PB. XII, 6, 258. — 94.
Krenerick, W. C., Ein Apparat für die Gesetze des Flüssigkeitsdruckes Vgl. PZ. 20, 2, 109. — 104.
Kröger, B., Der experimentelle Nachweis des Coulombschen Gesetzes durch Schwingungsbeobachtungen und seine unterrichtliche Verwertung = PZ. 20, 5, 292. — 113.
Küffner, W., Zur Zeitmessung = BbG. 43, I, 23, II, 72. — 117.
Lehmann, O., Die wichtigsten Begriffe und Gesetze der Physik unter alleiniger Anwendung der gesetzlichen und der damit zusammenhängenden Maßeinheiten. Berlin, Julius Springer. (Lag nicht vor.)
— — s. Frick.
Leick, W., Die praktischen Schülerarbeiten in der Physik = Pg. No. 154 OR. Groß-Lichterfelde. Leipzig, Quelle & Meyer. — 83.
Looser, G., Vergleich zwischen magnetischer Anziehung und Schwerkraft mit Hilfe einer Briefwage = PZ. 20, 4, 245. — 113.
— — Versuche mit der Zentrifugalmaschine = PZ. 20, 4, 246. — 104.
— — Kleine Beiträge zur Optik = PZ. 20, 6, 358. — 109.
Lüdtke, H., Ein Farbengalvanoskop = PZ. 20, 6, 345. — 114.
Lummer, s. Müller-Pouillet.
Lutz, C., Elektrizitätserregung durch Reibung von Wasser an Paraffin = PZ. 20, 4, 234. — 112.
Mach-Habart, Grundriß der Naturlehre für die unteren Klassen der Realschulen. 4. Aufl. Wien 1905, F. Tempsky. — 97.
Maey, E., Anfertigung von Interferenzprismen = PZ. 20, 4, 239. — 109.
Mahler, G., Physikalische Formelsammlung. 3. Aufl. Sammlung Göschen No. 136. Leipzig 1906. G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 102.
Maier, R., Einfache Hygroskope = ZLpL. III, 8, 231. — 107.
Mainz, Die Neubauten der OR. in Mainz = Pg. No. ? — 91.
Martens, F. F., Akustische Vorlesungsversuche — PZ. 20, 5, 321. — 105.
Mauder, E., Der Auftrieb im Wasser = PB. XII, 2, 79. — 104.
— — Die Schichtung der Flüssigkeiten = PB. XII, 6, 275. — 105.
Maurer, A., Reformvorschläge zur Realschulfrage = MhS. VI, 3 u. 4, 158. — 93.
Merckel, T., Schöpfungen der Ingenieurtechnik der Neuzeit. 2. Aufl. Aus Natur und Geisteswelt No. 28. Leipzig, B. G. Teubner. — 103.

Meyer, K., Naturlehre (Physik und Chemie) für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenseminare und Mittelschulen. 4. Aufl. Leipzig 1906, G. Freytag. — 97.
— — Beschreibung des Neubaues und Brüsch, W., Beschreibung der Lehrzimmer für Physik und Chemie = Pg. No. 901 Johanneum, Lübeck. — 91.
Meyer, M.-W., Kometen und Meteore. Stuttgart, Franckhsche Verlagshdlg. — 102.
Michalitschke, A., Die mathematische Geographie und die Himmelskunde. Mit einem Vorwort von O. Willmann. Leipzig und Wien, Franz Deuticke. — 116.
Mikola, S., Eine neue Methode zur Erzeugung von Schwingungsfiguren. Vgl. PZ. 20, 2, 111. — 105.
Moissl, K., Die Erde in Bewegung = ZLpL. III, 2, 43; 3, 74; 6, 172; 7, 202. — 117.
Moritz, K., Anleitung zum Bau eines elektrisch betriebenen Modell-Schiffes. Leipzig 1906, Hachmeister & Thal. — 102.
Müller, A., Versuch einer elementaren Theorie des Regenbogens = PZ. 20, 5, 297. — 108.
— Fr. C. G., Schellbachs Natriumröhren = PZ. 20, 1, 31. — 109.
— — Über ein Vertikalgalvanometer mit hydraulischer Dämpfvorrichtung = PZ. 20, 3, 142. — 114.
— — Kritische Bemerkungen zur neuesten Methode der Einführung der elektromagnetischen Einheiten im Unterricht = PZ. 20, 6, 371. — 111.
— F. K. D., Altes und Neues vom Monde. Naturwissenschaftliche Jugend- und Volksbibliothek No. 42. Regensburg, G. J. Manz. — 103.
— R., Ergebnisse der 20jährigen zu Gumbinnen von 1885 bis 1906 angestellten meteorologischen Beobachtungen = Pg. No. 4 Kgl. Friedrichschule, Gumbinnen. — 106.
Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 10. Aufl. von L. Pfaundler. 2. Bd. 1. Abt. 3. Buch: Die Lehre von der strahlenden Energie (Optik) von O. Lummer. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 99.
Neuberger, J., Zur Darstellung von Planetenbahnen = PZ. 20, 5. 318. — 118.
Niethammer, F., Der Werdegang der Elektrotechnik. Brünn, Verlag der Technischen Hochschule. — 101.
Noack, K., Die Vorbildung der Physiklehrer = PZ. 20, 3, 147. — 87.
Pabst, A., s. Sumpf.
Paschke, P., Zur ersten Einführung in die elementare Himmelskunde = NS. VI, 3, 97. — 116.
Pernter, J. M., Die tägliche telegraphische Wetterprognose in Österreich. Wien, Wilhelm Braumüller. — 101.
Perrine, C. H., Bestimmung der Leistung eines Dampfmaschinenmodells. Vgl. PZ. 20, 2, 110. — 107.
Pfaundler, s. Müller-Pouillet.
Pflaum, H., Ein thermoakustischer Apparat = PZ. 20, 1, 26. — 106.
Plassmann, J., Die Fixsterne. Sammlung Kösel No. 3. Kempten 1906, Jos. Köselsche Buchhandlung. — 103.
Presser, E., Die Radiumforschung in gemeinverständlicher Darstellung. Magdeburg-N., R. Zacharias. — 102.
Queisser, F., Optische Umkehrversuche = PZ. 20, 6, 383. — 109.
Radke, Beschreibung des neuen Schulgebäudes = Pg. No. 624 Düsseldorf, Std. R. an der Scharnhorststr. — 91.
Raësfeldt, Beschreibung des Neubaues = Pg. No. 386 Kgl. Pg. Nienburg a. d. W. — 91.
Rebenstorff, H., Weitere Verwendung der Senkwage mit Zentigrammspindel = PZ. 20, 3, 153. — 104.
— — Apparate für Luftdruckänderungen = PZ. 20, 3, 164. — 105.
— — Vereinfachte Versuche über Gasniveaus = PZ. 20, 3, 166. — 105.
— — Weitere Verwendung von Gummiballons = PZ. 20, 4, 224. — 105.
— — Ein gefüllt bleibender Heber = PZ. 20, 4, 242. — 105.
— — Thermische Längsausdehnung in großen Dimensionen = PZ. 20, 4, 248. — 106.
— — Schulversuche über Gasgesetze = PZ. 20, 5, 273. — 105, 107.
— — Über Gasmeßzylinder und Versuche damit = PB. XII, 1, 24. — 105.
— — Wage und Gewichte für Schüler = PB. XII, 2, 74. — 84.

IV. Chemie, Mineralogie und Geologie.

K. A. Henniger.

1. Der chemisch-mineralogische Unterricht.

A. Allgemeines.

Nachdem die auf der Naturforscherversammlung in Breslau 1904 zum Studium des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und zur Ausarbeitung bestimmter, abgeglichener Vorschläge eingesetzte zwölfgliedrige Unterrichtskommission in ihrem Meraner und in ihrem Stuttgarter Berichte (1905 bzw. 1906) ausführlich dargelegt hatte, wie sie diesen Unterricht an den neunklassigen höheren Lehranstalten, an den sog. Reformschulen, an den sechsklassigen Realschulen und an den höheren Mädchenschulen den modernen Anforderungen der Gegenwart entsprechend ausgestaltet zu sehen wünscht, erstatteten auf der diesjährigen Naturforscherversammlung in Dresden Klein-Göttingen und Gutzmer-Halle den Schlußbericht über die Tätigkeit der Unterrichtskommission, welche damit ihre Aufgabe im wesentlichen als erledigt ansieht. An ihre Stelle ist ein *Allgemeiner Unterrichtsausschuß* getreten, in welchen die großen mathematischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Vereine und Gesellschaften Deutschlands sowie der Verein Deutscher Ingenieure Vertreter delegiert haben, welche in gemeinsamer Arbeit auf breitester Grundlage die von der Unterrichtskommission geleistete Arbeit weiterführen und für die Durchführung ihrer Vorschläge energisch eintreten sollen. Diese Delegierten sind als *Deutscher Ausschuß für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht* im Januar 1908 zum ersten Male in Cöln a. Rh. zu einer konstituierenden Versammlung zusammengetreten. Die bisherigen Beratungen, auf welche wir im nächsten Jahresberichte (XXIII.) zurückkommen werden, haben eine sehr erfreuliche Übereinstimmung der Ansichten über die Ziele wie über die zu ihrer Erreichung dienenden Mittel und Wege ergeben. Den Vorsitz in diesem *Ausschuß* führte der bisherige Vorsitzende der Unterrichtskommission Prof. Dr. A. Gutzmer-Haale a. S. als Vertreter der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, welche außerdem noch den Geheimrat Prof. Dr. C. Chun-Leipzig und den Oberrealschuldirektor Dr. H. Schotten-Halle a. S. entsandt hat. Der Verein Deutscher Ingenieure wird vertreten durch Geheimrat Dr. Peters-Berlin und Baurat Taaks-Berlin, der Verein Deutscher Chemiker durch Prof. Dr. C. Duisberg-Elberfeld und Prof. Dr. Rassow-Leipzig und die Deutsche Geologische Gesellschaft durch Prof. Dr. K. Rauff-Berlin und Prof. Dr. K. Fricke-Bremen.

In seinem eingangs schon berührten Schlußberichte bespricht Gutzmer zunächst das Ergebnis der *Fragebogen*, welche seinerzeit mit Genehmigung der Unterrichtsverwaltung an sämtliche neunklassigen höheren Lehranstalten Preußens versandt worden sind, um *Auskunft über die vorhandenen und über die wünschenswerten Einrichtungen für den naturwissen-*

schaftlichen Unterricht zu erhalten. Für den *chemisch-mineralogischen Zweig* desselben liegen die Ergebnisse von 147 Anstalten vor. Auf Grund derselben können wir die erfreuliche Tatsache feststellen, daß bereits an 100 Realanstalten, von denen 94 ein besonderes Laboratorium besitzen, *praktische Schülerübungen* eingeführt sind, und daß weitere 39 Anstalten zur Abhaltung solcher Übungen geneigt sind. Die Kommission befürwortet ihre Ausdehnung auf alle Realanstalten und betont dabei nochmals, daß sie nicht neben den physikalischen Übungen, sondern abwechselnd mit diesen abzuhalten und stets mit dem theoretischen (Demonstrations-) Unterrichte in engste Verbindung zu bringen sind. Auf Grund seiner eigenen, langjährigen Erfahrungen hält es der Ref. für dringend notwendig, mindestens *je eine Wochenstunde in der Prima* den praktischen Übungen der Schüler im Laboratorium ein für allemal zur Verfügung zu stellen, damit der theoretische Unterricht durch sie im modernen Sinne *fortlaufend* vertieft und ergänzt werden kann.

Von den geltend gemachten Wünschen führt der Ref. als *durchaus berechtigt* namentlich folgende an:

1. Im Interesse der Einheitlichkeit des Unterrichts und der Instandhaltung des chemischen Kabinetts, in welchem größte Ordnung besonders geboten ist, sollen an *einer* Anstalt nicht mehr als zwei Lehrer den Chemieunterricht erteilen.

2. Es ist dringend notwendig, daß für die vielseitigen Bedürfnisse des chemischen Unterrichts eine feste jährliche Summe in den Etat eingestellt wird, über deren Verwendung der Verwalter des Kabinetts Rechenschaft abzulegen hat. Daneben ist ihm ein kleiner Dispositionsfonds zur Beschaffung geringwertiger Verbrauchsgegenstände *ohne umständliche Rechnungslegung* zu überweisen.

3. Angesichts der nicht geringen Mühe, welche dem Verwalter des chemischen Kabinetts aus der Instandhaltung des chemischen Laboratoriums und der chemisch-mineralogischen Sammlungen erwächst, ist ihm ebenso wie dem Verwalter der Bibliothek eine angemessene Entschädigung zuzubilligen.

4. Für die Säuberung der Gefäße und Apparate sollte — wie in Frankreich — eine geeignete Hilfskraft herangezogen werden.

5. Im Hinblick auf die mannigfachen Gefahren, welche namentlich mit den Schülerübungen verbunden sind, und wegen der Bestimmungen des Haftpflichtgesetzes ist die Versicherung der Lehrer und Schüler gegen Unfälle von seiten des Staats bzw. der Stadtverwaltungen ein dringendes Bedürfnis. Vgl. auch unter B und C!

Des weiteren verbreitet sich Gutzmer über die Erfolge der von der Unterrichtskommission gemachten Vorschläge. Er hebt hervor, daß überall und namentlich auch bei den Regierungen die Geneigtheit zu Reformen gewachsen ist, indem er insbesondere daran erinnert, daß in *Baden* und *Württemberg* der naturwissenschaftliche Unterricht in der Richtung der

Reformvorschläge erweitert worden ist, und des weiteren auf die neuen Lehrpläne der *bayerischen Oberrealschulen* (vgl. auch unter B) und auf den gegabelten Unterricht an den *sächsischen Gymnasien* in Freiberg. Plauen i. V., Schneeberg und Zwickau hinweist, in denen die Teilung der beiden Primen in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung ohne Schwierigkeit durchgeführt ist. In *Bayern* wird von der Sektion des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften auch für die humanistischen Gymnasien eine zeitgemäße Umgestaltung gewünscht und unter anderen z. B. die Notwendigkeit betont, 3 Stunden allgemeine und anorganische Chemie in Verbindung mit Mineralogie in Klasse VII und 2 Stunden organische und physiologische Chemie in Klasse VIII in den Lehrplan einzufügen, da diese Wissenschaft neben Physik die Grundlage alles Naturerkennens sei. Bezüglich der Reformbestrebungen in Preußen ist der Berichterstatter gleichfalls mit gutem Grunde von den besten Hoffnungen erfüllt.

So scheint überall die Stagnation und Resignation einer hoffnungsvollen Entwickelung zu weichen.

Im zweiten Teile ihres Schlußberichtes, zu dem Klein-Göttingen einige allgemeine Ausführungen machte, beschäftigt sich die Kommission sehr eingehend mit der wissenschaftlichen Ausbildung der heranwachsenden Lehrkräfte für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, weil davon der ganze Betrieb und Erfolg dieses Unterrichts abhängig ist. Die Kommission hält es für angemessen, daß das Gebiet der *Geologie* und *Mineralogie* von der Chemie abgetrennt und als selbständiges Prüfungsfach behandelt wird. Sie wurde darin durch die Überlegung bestärkt, daß auch die *Chemie* sowohl durch ihre Bedeutung als Unterrichtsfach wie namentlich durch den Umfang der chemischen Wissenschaft in gleicher Weise wie die Physik die Stellung *eines selbständigen Prüfungsfaches* verdient. Somit würden sich folgende drei Prüfungsfächer ergeben: 1. *Chemie*, 2. *Geologie* und *Mineralogie* und 3. *Biologie* (Botanik, Zoologie und Anthropologie).

Die beste *Einführung in das Gebiet der Chemie* bietet nach den Vorschlägen der Unterrichtskommission dem Studierenden eine zweisemestrige Vorlesung über *Experimentalchemie*, welche von vornherein alle diejenigen Gebiete berücksichtigt, die der Lehramtskandidat für seinen künftigen Beruf gebraucht. Dazu gehört vor allem ein umfassender Überblick über die gesamte anorganische und eine abgekürzte Behandlung der Grundzüge der organischen Chemie unter Berücksichtigung der volkswirtschaftlich wichtigen Zweige der Technik und Industrie. Gleichzeitig empfiehlt es sich, in die ganze Vorlesung die Anschauungen der modernen physikalischen Chemie und die Entwickelung der chemischen Wissenschaft hineinzuweben. Die weiteren Vorlesungen über *organische*, *analytische*, *physikalische* und *technologische* Chemie brauchen für den Lehramtskandidaten, der von Spezialstudien auf dem Gebiete der Chemie absieht, nur

wöchentlich mit je 1—2 Stunden bedacht zu sein. Bei der technischen Chemie kommen außerdem noch Exkursionen, Besuche von Fabriken usw. in Betracht.

Für den Lehramtskandidaten sind die *praktischen Übungen* im chemischen Laboratorium so einzurichten, daß er die Reaktionen der wichtigeren Anionen und Kationen und die Methodik der Gewichts- und Maßanalyse kennen lernt und die Fähigkeit erlangt, nicht nur die chemische Zusammensetzung eines einfacheren Stoffes wenigstens qualitativ zu ermitteln, sondern auch die Schüler mit der Elementaranalyse und den Methoden zur Bestimmung der Molekulargröße bekannt zu machen. Von einer *völligen Beherrschung* der qualitativen und quantitativen Analyse ist jedoch im allgemeinen abzusehen. Dafür haben im chemischen Praktikum für die Lehramtskandidaten die präparativen Arbeiten und namentlich und im Zusammenhange damit die Übungen in technischer Handfertigkeit, im Zusammenstellen und Aufbauen von Apparaten sowie im Anstellen von Versuchen, wie sie für den Schulunterricht und die praktischen Übungen in Betracht kommen, in den Vordergrund zu treten. Schon im allgemeinen Kolleg über Experimentalchemie wird der Studierende bei Besprechung des natürlichen Vorkommens der Grundstoffe die *wichtigsten Mineralien* nach ihrem Vorkommen, ihrer chemischen Zusammensetzung und ihrer Kristallform kennen lernen. Daneben ist eine besondere mineralogische Vorlesung wünschenswert, in welcher die Mineralien nicht nur systematisch zusammengefaßt, sondern auch mit besonderer Berücksichtigung ihres Werdens und Vergehens, ihrer Formgestaltung, ihrer Bedeutung für die Zusammensetzung der Gesteine und ihrer technischen Nutzung behandelt werden, um dem zukünftigen Lehrer durch Kenntnis und Verständnis der umgebenden Natur die Grundlage für einen fruchtbaren Schulunterricht zu übermitteln. Dieser letzte Gesichtspunkt hat auch für die praktischen *mineralogischen Übungen*, für welche ein Semester genügen dürfte, in erster Linie maßgebend zu sein. Außer den Vorlesungen über allgemeine Zoologie, historische *Geologie* und *Paläontologie* empfiehlt die Kommission den Lehramtskandidaten noch besonders praktische Übungen auf diesen Gebieten und vor allem auch Exkursionen in die nähere und entferntere Umgebung als unentbehrliche Ergänzungen der Vorlesungen. Auf die *Beherrschung der Physik* und die Fakultas für die oberste Stufe wird für den Chemielehrer verzichtet. Doch soll der Studierende der Chemie, der sich dem Lehramt zu widmen beabsichtigt, gehalten sein, das allgemeine Kolleg über Physik zu absolvieren und auch an den physikalischen Übungen teilzunehmen. Protest wird dagegen erhoben gegen die bisherige Gepflogenheit, *neben* der Mathematik und Physik eine Fakultas in der Chemie für mittlere Klassen zu erwerben. Grundsätzlich ist vielmehr darauf zu halten, daß der *Unterricht in der Chemie*, namentlich auch im propädeutischen Kursus der II, *nur von voll ausgebildeten Vertretern* dieses Faches erteilt wird, die *Stoff und Methode frei*

beherrschen. Um den Studierenden die richtige, Erfolg versprechende Ausnutzung der Studienzeit zu erleichtern, wird die Aufstellung von *Studienplänen*, wie solche schon für Mathematik und Physik an den Universitäten Münster, Göttingen und Jena veröffentlicht sind, auch für Chemie Mineralogie und Geologie empfohlen, wie z. B. von Münch, Nath und K. T. Fischer. Aus der *allgemeinen Prüfung* sind alle diejenigen Bestandteile zu entfernen, die nur eine Wiederholung gewisser Teile des Abiturientenexamens darstellen, und *in der speziellen Prüfung, die im Prinzip nur von den Fachvertretern* an der Hochschule abgenommen werden sollte, ist möglichst auf die individuelle Leistung des einzelnen Kandidaten einzugehen. Vom *pädagogischen Seminarjahre* endlich ist nicht nur eine *allgemeine* Einführung der Kandidaten in ihren Beruf, sondern auch eine *besondere* in den *methodischen Betrieb* der ihnen anzuvertrauenden Fächer unbedingt zu fordern.

Diese sachgemäßen Vorschläge der Kommission dürfen auf die allgemeine Zustimmung der Fachkreise rechnen und verdienen zweifellos die wohlwollende Prüfung und Berücksichtigung seitens der in Frage kommenden Behörden, zumal sie sich im wesentlichen mit den Wünschen decken, welche der *Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* auf seiner 16. Hauptversammlung in Dresden (21. bis 24. Mai 1907) im Anschluß an das Referat von Löwenhardt-Halle a. S. eingehend erörtert und zusammengestellt hat. Übrigens werden zurzeit schon besondere 1—2 stündige *Experimentalkurse* für die zukünftigen Lehrer der Chemie, wie A. Thiel-Münster i. W. in seinem Aufsatze „*Chemische Experimentalkurse*“ mitteilt, an den Universitäten in Freiburg i. Br., Bonn, Göttingen, Erlangen, Leipzig und Münster i. W. abgehalten. Die letzteren, auf Anregung des Provinzialschulrats Prof. Dr. Norrenberg eingerichtet, sind sogar mit 4 Wochenstunden bedacht. Recht beachtenswert sind auch die Vorschläge und Ausführungen, welche K. T. Fischer und M. Nath zur Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten machen. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß der *Verein Deutscher Ingenieure*, welcher gleich von vornherein den Reformvorschlägen der Unterrichtskommission seine Zustimmung ausgesprochen hat, in einer ausführlichen Kundgebung seitens seines Gesamtverstandes auch *neuerdings* erklärt, „daß die vorwiegend sprachliche Ausbildung, welche bis jetzt der Mehrzahl unserer Abiturienten zuteil wird, den Ansprüchen nicht mehr genügt, welche an die leitenden Kreise unseres Volkes gestellt werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die steigende Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen“. Er wünscht des weiteren noch, daß die *technischen Hochschulen* Einrichtungen erhalten sollen, welche die *vollständige* Ausbildung von Lehramtskandidaten für Mathematik, Physik und *Chemie* ermöglichen, und fordert für diese Anstalten einen entsprechenden Anteil an der Oberlehrerprüfung in diesen Fächern, eine Forderung, welche für die technische Hochschule in Dresden und für die in Bayern und Würt-

temberg schon seit längerer Zeit erfüllt ist. Der Gesamtbericht über die *Tätigkeit der Unterrichtskommission Deutscher Naturforscher und Ärzte*, herausgegeben von A. Gutzmer in Halle a. S., ist inzwischen, 322 Seiten umfassend, im Verlag von B. G. Teubner in Leipzig erschienen. Er enthält übrigens außer den drei Berichten (Meran, Stuttgart, Dresden) und den Verhandlungen in Kassel und Breslau noch verschiedene einschlägige Abhandlungen sowie ein Literaturverzeichnis über alle Aufsätze und Broschüren, die namentlich durch die Tätigkeit der Unterrichtskommission ausgelöst worden sind, und sollte deshalb jeder Anstaltsbibliothek einverleibt werden.

B. Lehrverfahren.

Aus der großen Anzahl von Büchern, Broschüren und Aufsätzen, welche der durch die Reformvorschläge der Unterrichtskommission eingeleitete Kampf der Naturwissenschaften um eine ihrer Bedeutung entsprechende Stellung im Lehrplane der höheren Schulen gezeitigt hat, greifen wir zunächst zwei Bücher allgemeineren Inhalts heraus, welche gleichzeitig auch den *chemisch-mineralogischen* Unterrichtsbetrieb eingehender behandeln: *Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften* von Bastian Schmid und *Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage* von Friedrich Dannemann. In dem *ersten* Werke erörtert der bekannte Verf. zunächst in durchweg sachlicher und ruhiger Weise, was unter den *gegenwärtigen* Verhältnissen auf dem Gebiete unseres Unterrichts erreicht werden kann, und was diese Disziplinen im *freien Wettbewerbe* mit den anderen lehrplanmäßigen Unterrichtsfächern leisten könnten und sollten, und bespricht alsdann die damit aufs engste verknüpfte Ausbildung der zukünftigen Lehrer auf der Hochschule, wobei er im wesentlichen dieselben Forderungen stellt wie die Unterrichtskommission. Den uns hier besonders interessierenden Abschnitt über die Chemie, welchem einschließlich der Mineralogie und Geologie 72 Seiten (S. 154—226) gewidmet sind, leitet der Verf. mit folgenden charakteristischen Worten Liebigs ein: „Keine unter allen Wissenschaften bietet dem Menschen eine größere Fülle von Gegenständen des Denkens und der Überlegung und von frischer, sich stets erneuernder Erkenntnis dar als die Chemie; keine ist mehr geeignet, das Talent der Beobachtung und der Entdeckung von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in den Erscheinungen in gleicher Weise zu erwecken und die Gesetze des Denkens in ihren strengen Methoden der Beweisführung für die Wahrheiten einer Erklärung oder in der Aufsuchung der Ursachen und Wirkungen einer Erscheinung gleich anschaulich und geläufig zu machen“.

Was der Verf. in diesem Kapitel über die Methodik, die Stoffauswahl, die Überbürdungsgefahr und das Verhältnis der Chemie, Mineralogie und Geologie zur Physik und Biologie ausführt, verdient durchweg Beachtung.

Recht bedeutsam und lesenswert sind auch die Mitteilungen, welche er an die Schrift des Amerikaners John Dewey: „*Schule und öffentliches Leben*" anknüpft.

In dem *zweiten* oben angeführten Buche fordert Dannemann für den naturwissenschaftlichen Unterricht allgemein ein *praktisch-heuristisches Verfahren* und bespricht nacheinander die Entwickelung und die Grundzüge dieser Methode, ihre Anwendung auf die einzelnen Disziplinen, die zu einem solchen Betriebe erforderlichen Unterrichtsräume und ihre Ausstattung, die Lehrbuchfrage, die Vorbildung der Lehrer und das geschichtliche Element im naturwissenschaftlichen Unterrichte sowie eine Reihe weiterer Gesichtspunkte zur Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Wenn der Verf. im Vorwort meint, daß „der jüngere und leider oft auch der ältere Lehrer keine genügende Kenntnis habe von den zahlreichen Ansätzen, welche im einzelnen zur Hebung der naturwissenschaftlichen Unterrichtsmethode unternommen sind", so trifft dies ganz sicher für den Chemielehrer am allerwenigsten zu, wie ja schon das Ergebnis der Fragebogen zeigt. Die große Mehrzahl derselben befolgt schon seit Jahren ein praktisch-heuristisches Verfahren auf genetischer Grundlage, namentlich an den realistischen *Vollanstalten*, soweit dies bei vollbesetzten Klassen und zum Teil noch unzulänglichen Unterrichtsräumen nur irgend möglich ist. Der Ref., welcher seit 20 Jahren den gesamten Chemieunterricht einschließlich der praktischen Übungen, an denen die Primaner bisher ausnahmslos vier Semester hindurch in vier aufsteigenden einstündigen Kursen teilgenommen haben, an einem stark besuchten Realgymnasium mit Doppelklassen erteilt, kann sich einen auch nur einigermaßen befriedigenden Erfolg von einem *einseitigen* Demonstrationsunterrichte gar nicht vorstellen und hat dieser Überzeugung wiederholt Ausdruck gegeben, so z. B. erst unlängst im Vorworte zur 2. Auflage — Ausgabe B — seines *Chemisch-analytischen Praktikums* (Jb. XXI: XIII, 118). Er ist deshalb gleich von vornherein bestrebt gewesen, nicht nur die praktischen Übungen mit dem Klassenunterrichte stets in engste Wechselbeziehung zu bringen, sondern die Schüler auch im theoretischen Unterrichte nach dem *heuristischen* Verfahren, soweit es ihre Anzahl und die Raumverhältnisse zuließen, praktisch zur Selbstbetätigung heranzuziehen. Da auf die Ausführungen des Verf. aus naheliegenden Gründen hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann, so sei das bedeutsame Buch dem Anfänger zunächst zur Orientierung, dem schon länger in der Praxis stehenden Chemielehrer aber insbesondere auch zur kritischen Nachprüfung empfohlen. Sagt doch der Verf. selbst, daß seine Vorschläge noch nicht sämtlich im eigenen Unterrichte erprobt werden konnten. Zudem darf man von solchen Vorschlägen im allgemeinen keinen zu großen oder gar ohne weiteres bestimmenden Einfluß auf die Tätigkeit eines erfahrenen und erfolgreichen Chemielehrers erwarten.

Denn da ein solcher nicht nur ein gewisses natürliches Lehrgeschick,

einen sicheren Blick für die Erscheinungen und Bedürfnisse des täglichen Lebens und ein größeres Maß praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, den überreichen chemisch-mineralogischen Lehrstoff in sachlicher wie methodischer Beziehung völlig beherrschen und namentlich auch von wahrer, auf viel Selbstverleugnung begründeter Begeisterung für sein Fach erfüllt sein muß, so darf man von ihm mit Sicherheit voraussetzen, daß ihn namentlich ein gesunder Ehrgeiz und die eigene Praxis je länger je mehr methodisch fördern und in Verbindung mit äußeren Anregungen schließlich zu einer gefestigten Persönlichkeit machen werden. Ein praktisch veranlagter, lebendiger und gefestigter Lehrer absolviert aber den Unterricht, wie E. Bungers in der Monatschrift für höhere Schulen mit Recht ausführt, niemals dauernd nach einem bestimmten Paradigma oder nach einem vorgeschriebenen Schema F, sondern verwertet alles Gute und Praktische, das sich ihm bietet, prägt aber im übrigen jeder Stunde ebenso wie seinem gesamten Unterrichte den eigenen Geist auf. Methodischen Mitteilungen und Vorschriften kann somit für gewöhnlich nur der Wert von Musterbeispielen zuerkannt werden, aus denen sich jeder das entnehmen kann, was er als brauchbar bzw. für seine Schüler als ersprießlich ansieht. Deshalb ist auch von einem allgemein brauchbaren Lehrbuche für den chemisch-mineralogischen Unterricht in erster Linie zu fordern, daß es den aus der überreichen Fülle der Tatsachen vorsichtig ausgewählten Stoff klar und übersichtlich gliedert, in genetischem Zusammenhange darbietet und in Übereinstimmung mit den Anschauungen der modernen Wissenschaft ansprechend darstellt. Je mehr ein Lehrbuch methodische Erörterungen und Ausführungen aus dem mündlichen Unterrichte übernommen hat, um so weniger bietet es die Gewähr, daß es von sämtlichen Schülern, nicht allein von den besonders gewissenhaften oder interessierten, zu häuslichen Wiederholungen regelmäßig und gewissenhaft benutzt wird. Die auch vom Ref. schon oben (S. 132) vertretene Ansicht, daß der chemisch-mineralogische Unterricht nur dann seiner schwierigen Aufgabe (vgl. Jb. XXI: XIII, 107 und 114) gerecht werden kann, wenn Demonstrationsunterricht und praktische Übungen Hand in Hand gehen und sich gegenseitig ergänzen und beleben, hat in dem im Ministerialblatte für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreiche Bayern (No. 21, vom 27. Juni 1907) veröffentlichten Lehrplane der am 1. September 1907 eröffneten bayerischen Oberrealschulen eine erfreuliche Stütze durch die ausdrückliche Forderung erhalten, daß der theoretische Unterricht stets in enger Verbindung mit praktischen Übungen stehen soll, und daß diese gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schüler sich möglichst frühzeitig durch die praktischen Übungen zu betätigen hat. Auf diese sollen in Klasse VII und VIII 1—1½ Stunden, in Klasse IX sogar 2 Stunden von den zu Gebote stehenden 3 Wochenstunden verwandt werden. Überhaupt läßt der gesamte Lehrplan, soweit namentlich der naturwissenschaftliche Unterricht in Betracht kommt, die befruchtende Einwirkung der Vorschläge

und Verhandlungen der Unterrichtskommission deutlich erkennen. Auch an den schwedischen (sechsklassigen) Realschulen wird der chemisch-mineralogische Unterricht, wie wir einem Aufsatze von E. Horn, *Die Naturwissenschaften im Lehrplane der schwedischen Realschulen*, entnehmen, in durchaus modernem Geiste erteilt, wobei allerdings, entsprechend den besonderen Zielen der Realschule, die gleichzeitige Erwerbung praktischen Wissens und Könnens im Vordergrunde steht. Der chemisch-mineralogische Kursus soll nämlich stets so eingerichtet werden, daß er nicht nur die elementaren Kenntnisse dieses Faches in angemessener Weise vermittelt, sondern auch für das folgende Studium der Biologie (Atmungs- und Ernährungsvorgänge bei Pflanzen und Tieren, Gesundheitslehre usw.) sowie für die Geologie und gewisse Teile der Physik grundlegend wird. Im übrigen sollen die Schüler unter konsequenter Verwendung der modernen chemischen Terminologie schon zeitig durch das Experiment, welches stets im Mittelpunkt der Darbietung zu stehen hat, und durch einfache Rechnungen damit vertraut gemacht werden, daß in den chemischen Verbindungen die Bestandteile stets in bestimmten Gewichtsverhältnissen auftreten. Wir erfahren so immer von neuem (vgl auch Jb. XX: XIII, 38), daß zwischen den verschiedenen Ländern und Völkern zurzeit ein lebhafter Wettbewerb um die zweckmäßigste Ausgestaltung des chemisch-mineralogischen Unterrichts statt hat, und dürfen uns demzufolge der Pflicht nicht entziehen, alle neuen Erscheinungen und Forderungen auf diesem Gebiete mit Aufmerksamkeit und ohne Vorurteil zu verfolgen und gegebenenfalls zu verwerten. Deshalb sei an dieser Stelle auch auf einen Vortrag aufmerksam gemacht, welchen E. Weinwurm auf dem IX. deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien über *Die Jonentheorie im Unterricht* gehalten hat. Da der Vortrag sich durch übersichtliche Gruppierung des Stoffs und Einfachheit der Versuche auszeichnet, so skizzieren wir nachstehend seinen grundlegenden Inhalt.

1. *Nichtleiter und Elektrolyte.* Zwei Platinelektroden tauchen der Reihe nach in reines Wasser, Zuckerlösung, verd. Salzsäure, verd. Natronlauge und Kochsalzlösung. Nur in den drei letzten Lösungen zeigt ein eingeschaltetes Ampèremeter (oder eine Klingel) einen galvanischen Strom an; auch entwickeln sich Gase usw. Folgerung?

2. *Normale Siedepunktserhöhung durch Nichtleiter.* In dem Beckmannschen, von Lüpke vereinfachten Apparate werden 34,2 g Rohrzucker in 200 ccm Wasser gelöst und bis zum Sieden erhitzt. Nach Zusatz von weiteren 34,2 g Zucker wird die Lösung abermals bis zum Sieden erhitzt. Die Siedepunktserhöhung ist im 2. Falle (gegenüber dem Siedepunkte reinen Wassers) doppelt so groß als im 1. Falle und genau so groß wie die einer Normallösung von Harnstoff (12 g in 200 ccm Wasser). Daraus folgt, daß die Siedepunktserhöhung der Menge des gelösten Nichtleiters — d. h. der Anzahl der gelösten Moleküle — stets proportional ist.

3. *Anormale Siedepunktserhöhung durch Elektrolyte.* Wird eine Nor-

mallsg. Kochsalz (z. B. 11,7 g in 200 ccm Wasser) bis zum Sieden erhitzt, so erweist sich die Siedepunktserhöhung als fast doppelt so groß wie unter 2. Folgerung: Diese auffallende Siedepunktserhöhung ist offensichtlich nur dadurch zu erklären, daß die in der Kochsalzlösung enthaltenen Moleküle sich noch weiter (in die Jonen $Na^{\cdot}$ und Cl') gespalten haben müssen.

4. Diese Annahme von Arrhenius findet eine Stütze in der Gefrierpunktserniedrigung. Als Versuchsflüssigkeiten werden der Reihe nach benutzt: reines Wasser, $\frac{n}{2}$-Rohrzuckerlsg., n-Rohrzuckerlsg., n-Harnstofflsg. und n-Kochsalzlsg. Auch hier ergibt sich, daß die Gefrierpunktserniedrigung der Anzahl der gelösten Moleküle (vgl. 2) proportional, bei Elektrolyten aber wesentlich größer ist (vgl. 3).

5. *Eigenschaften der Jonen.* Bei der Elektrolyse verd. Salzsäure, verd. Natronlauge und Zinkchloridlsg. zeigt sich deutlich, daß die Jonen mit entgegengesetzten Elektrizitäten geladen sein müssen, da $H^{\cdot}$ und die Metalle zur Kathode, das Hydroxyl OH' aber und die Säurereste zur Anode gehen, dort entladen werden und als unelektrische Elemente (oder Atomgruppen) mit wesentlich abweichenden Eigenschaften zur Abscheidung usw. gelangen. Die Anzahl der Ladungen beeinflußt auch den Charakter des betr. Jons: MnO_4' violett, MnO_4'' grün — $Fe^{\cdot\cdot}$ grün, $Fe^{\cdot\cdot\cdot}$ gelbrot.

6. Das *Wandern der Jonen* wird nach Nernst demonstriert und im Anschluß hieran darauf hingewiesen, daß $H^{\cdot}$ bzw. OH' den spezifischen Charakter der Säuren bzw. der Basen bedingen.

7. *Stärke der Säuren.* Gleich große Mengen Zink (oder Mg) scheiden in $\frac{n}{10}$-Lsgn. von HCl, H_2SO_4 und CH_3COOH in der gleichen Zeit verschieden große Mengen Wasserstoff ab. Dementsprechend verhält sich auch das elektrische Leitungsvermögen dieser drei Säuren wie 8 : 5 : 1,3. Es müssen demnach in der HCl-Lsg. mehr Moleküle in Jonen gespalten sein als in der Schwefelsäure und noch weit mehr als in der Essigsäure. Das größere Leitungsvermögen einer Lsg. entspricht also auch einer größeren Reaktionsfähigkeit.

8. Dies und namentlich der Satz, daß die Reaktionen zwischen verschiedenen Stoffen Jonenreaktionen sind, wird an einer Reihe instruktiver Beispiele nachgewiesen.

9. Schließlich beschäftigt sich der Vortrag noch mit der Hydrolyse, namentlich mit der hydrolytischen Spaltung von Salzen, in denen eine schwache Säure an eine starke Base oder umgekehrt eine starke Säure an eine schwache Base gebunden ist: Basische bzw. saure Reaktion.

Zum Schluß sei noch die schon wiederholt im Jahresberichte (XIX: XIII, 75—79 und XX: XIII, 39) gewürdigte *Einführung in die Chemie in schulgemäßer Behandlung* von P. Schaube erwähnt, von welcher in

der Beilage zum Osterprogramm 1907 des Königl. Realgymnasiums zu Bromberg die 2. Hälfte des Pensums der Unterprima abgehandelt wird. Dasselbe umfaßt das Element Silicium und seine Verbindungen, die Oxyde, Oxysäuren und Oxysalze der Chlors, das Verhalten des Chlors zu Ammoniak und Stickstoff, zu Schwefel und Phosphor, die Halogene Brom und Jod sowie Ozon und Wasserstoffperoxyd. Die 27 Versuche, um welche sich die Darbietungen gruppieren, sind durchaus glücklich gewählt und leicht ausführbar; einige von ihnen, wie namentlich Versuch 59, verdienen besondere Beachtung.

C. Unterrichtsräume.

Schon im vorigen Jahresberichte (XXI: XIII, 108) wiesen wir darauf hin, daß dem modernen Chemieunterrichte, welcher die Selbstbetätigung der Schüler in praktischen Übungen immer energischer betont, auch die entsprechenden Räume mit zweckmäßiger Ausstattung zur Verfügung gestellt werden müssen. Nach den Ergebnissen der schon oben (S. 126) erwähnten Fragebogen hatten von 147 neunklassigen Realanstalten nur 116 ein besonderes Unterrichtszimmer für Chemie, nur 89 einen besonderen Sammlungsraum und nur 94 einen besonderen Raum (Laboratorium) für die praktischen Übungen. Einen besonderen Vorbereitungsraum, der namentlich an größeren Anstalten, an denen häufig mehrere Lehrer in Chemie unterrichten, unentbehrlich ist, besitzen nur 35 Schulen.

Demgegenüber ist an folgenden Forderungen festzuhalten:

1. Ein besonderes Unterrichtszimmer (Auditorium) für den chemischen Unterricht ist an Realanstalten unbedingt notwendig, an Gymnasien mindestens wünschenswert.

2. Auch für die chemisch-mineralogischen Sammlungen ist ein besonderer Raum, der nur an kleineren Anstalten zugleich als Vorbereitungsraum dienen kann, zur Verfügung zu stellen.

3. Der Raum für die praktischen Schülerübungen (das Laboratorium) ist mit den entsprechenden Einrichtungen (Arbeitstischen, Gas-, Wasser- und, wo angängig, Starkstromleitung, Saug- und Druckluftvorrichtung, hinreichende praktisch angelegte Abzüge und gute Ventilation) auszustatten.

4. Bei Neubauten ist unbedingt darauf zu halten, daß die Anforderungen an die Anzahl, Lage und Beschaffenheit der Chemieräume und ihre zweckmäßige Einrichtung und Ausstattung schon bei Aufstellung des Bauplans nach Anhörung des Fachlehrers festgestellt werden. Da die den Bau ausführenden Architekten in erster Linie Künstler sind, welche leicht dazu neigen, die ästhetischen Forderungen den Zweckmäßigkeitsbedürfnissen voranzustellen, so wird es meist nur durch ein Kompromiß zwischen beiden möglich werden, durchweg brauchbare Unterrichtsräume usw. zu beschaffen.

Für diejenigen Chemielehrer, welche trotz mangelnder praktischer Er-

fahrung in die Lage kommen, bei zu errichtenden Schulbauten als Sachverständige und Berater wirken zu müssen, empfiehlt sich zuvor das eingehende Studium von Kiesewetters Schrift *Die Einrichtung der Physik- und Chemieräume höherer Lehranstalten.* Der Verf. erörtert in dem mit 58 Abbildungen ausgestatteten Hefte nicht nur klar und sachgemäß alle bei der Projektierung eines modernen Schulneubaues in Frage kommenden Gesichtspunkte, sondern beleuchtet auch die zweckmäßigste innere Einrichtung und Ausstattung bis ins einzelne. Eine Reihe von sorgfältig aufgestellten Kostenanschlägen machen das Büchlein noch besonders wertvoll und für die Bauleiter wie für die betr. Fachlehrer zu einem geradezu unentbehrlichen Ratgeber. Einige von diesen Anschlägen mögen hier kurz skizziert werden.

1. Für Chemie und Physik sind getrennte Räume (je 2 Zimmer) vorhanden. 32 Positionen: 4726 Mark.

2. Für beide Disziplinen sind je 3 getrennte Zimmer vorgesehen. 41 Positionen: 5976 Mark.

3. Für beide Disziplinen sind je 4 getrennte Räume vorhanden. 70 Positionen: 11 141 Mark.

4. Für beide Disziplinen sind je 6 getrennte Räume vorgesehen: physikal. Lehrzimmer, Vorbereitungs-, Sammlungs- und Lehrerzimmer, Laboratorium und Werkstatt bzw. chemisches Lehrzimmer, Vorbereitungs-, Sammlungs- und Lehrerzimmer, Laboratorium und Dunkelkammer. 115 Positionen: 23 507 Mark.

No. 1 kommt für Gymnasien, 2 und 3 kommen für neunklassige Realanstalten in Betracht; 4 genügt auch weitergehenden Ansprüchen.

Ferner sei noch auf einige neuere Schulbauten hingewiesen, welche wegen ihrer zweckmäßigen Einrichtungen als Muster gelten dürfen.

So besitzt die Oberrealschule auf der Uhlenhorst in Hamburg nach Mielke, *Die Unterrichtsräume für Chemie,* für die Zwecke des chemischen Unterrichts ein Lehrzimmer, ein Sammlungszimmer, ein Schülerlaboratorium und einen abgetrennten Raum für Schwefelwasserstoff und andere schädliche Gase, die etwas später erbaute Oberrealschule vor dem Holstentore in Hamburg, wie wir der Beschreibung von Doermer und Krüger entnehmen, ein Unterrichtszimmer, ein Vorbereitungs- und Sammlungszimmer, ein Verwaltungs- oder Lehrerzimmer, ein Laboratorium und damit zusammenhängend einen Schwefelwasserstoffraum, also insgesamt 5 Räume. Als weitere Musterbauten mit im allgemeinen vorbildlichen Einrichtungen für den chemisch-mineralogischen Unterricht sind auch das Andreas- und das Friedrichs-Realgymnasium in Berlin zu nennen. In ihnen stehen der Chemie 4 Räume zur Verfügung (vgl. auch Jb. XXI: XIII, 108). Was die Größenverhältnisse anlangt, so sind für die größeren neunklassigen Realanstalten an die einzelnen Räume folgende Ansprüche zu stellen:

1. Auditorium (Lehrzimmer): 6,5—8 m : 8,5—9 m.
2. Laboratorium (Schülerübungen): 6,5—8 m : 9—12 m.
3. Vorbereitungszimmer: 6,5—8 m : 5—6 m.
4. Sammlungs- und Lehrerzimmer: 6,5—8 m : 6—8 m.
5. Schwefelwasserstoffraum mit mindestens 4 größeren Abzügen: 25—30 qm.

Über die notwendige Ausstattung der einzelnen Räume und insbesondere über die zweckmäßige Anlage der Gas- und Wasserzuführung, der Abzüge, der Spülbecken, der Starkstromleitungen u. a. m. kann nur der Chemielehrer selbst, der auf eine längere praktische Erfahrung zurückblickt und die Räume in Gebrauch nehmen soll, zweckdienliche Vorschläge und Angaben machen.

Wenn namentlich die leistungsfähigeren Städte, wie Frankfurt a. M., Hamburg, Berlin, Charlottenburg, Wilmersdorf u. a., in den neu erbauten Realanstalten der Chemie ausreichende und mit allen modernen Hilfsmitteln ausgestattete Räume zur Verfügung stellen, so dürfen sie die Genugtuung haben, daß sie vorbildlich wirken und sich ebenso um die Förderung der Schüler wie um die Vervollkommnung der Methode des chemischen Unterrichts ganz besonders verdient machen.

2. Chemie.

A. Hilfsmittel für den theoretischen Unterricht.

Lehrbücher usw. für die Handbibliothek. Man pflegt Bücher, welche ein größeres Gebiet einer Wissenschaft in grundlegender und zugleich mustergültiger Darstellung behandeln, als Standard-Werke zu bezeichnen. Hierzu dürfen wir diesmal unbedenklich die *Leitlinien der Chemie* und die *Prinzipien der Chemie*, beide von W. Ostwald, und in gewisser Beziehung auch das in vierter, vermehrter Auflage erschienene *Lehrbuch der Elektrochemie* von Le Blanc rechnen. Die *Leitlinien* sind entstanden aus Vorlesungen, welche der berühmte Gelehrte als „Austauschprofessor" zuerst am Mass. Inst. of Technology in Boston und darauf an der Columbia-Universität in New-York gehalten und für die vorliegende deutsche Ausgabe nochmals überarbeitet hat. Hierbei war es dem Verf. vornehmlich darum zu tun, mehr die allmähliche Ausgestaltung und Reinigung der allgemeineren Begriffe und Theorien der Chemie als die Erforschung einzelner Tatsachen und ihre praktischen Anwendungen in den Vordergrund treten zu lassen, um nicht nur einen kritischen Beitrag zur Geschichte der Chemie, sondern gleichzeitig auch einen solchen zur allgemeinen Wissenschaftsgeschichte zu liefern.

In sieben Vorlesungen werden behandelt: 1. Die Elemente. 2. Verbindungsgewichte und Atome. 3. Die Gasgesetze und die Molekularhypothese. 4. Isomerie und Konstitution. 5. Elektrochemie. 6. Affinität. 7. Chemische Dynamik.

Das Studium dieses Werkes, in welchem ein Meister das Vergehen des Alten und das Werden des Neuen unter gerechter Würdigung der führenden Geister in fesselnder Form und mit bekannter Klarheit schildert, wird nicht nur auf die Lehrer, sondern durch diese auch auf die heranwachsende Generation anregend, aufklärend und befruchtend wirken und ist deshalb dem Naturwissenschaftler aufs dringendste zu empfehlen. Dieselbe formvollendete Darstellung und geistvolle Diskussion des Stoffes zeichnen die *Prinzipien der Chemie* aus, in welchen sich Ostwald die schwierige, aber in wissenschaftlicher wie pädagogischer Hinsicht gleich dankenswerte Aufgabe gestellt hat, die tatsächlichen Grundlagen der chemischen Wissenschaft so frei wie möglich von nicht zur Sache gehörigen Zutaten in ihrer Bedeutung und in ihrem Zusammenhange darzustellen. Um jede mißverständliche Auffassung auszuschließen, betont der Verf. aber ausdrücklich, daß die genaue persönliche Bekanntschaft mit einer nicht allzu kleinen Zahl wichtiger und charakteristischer Stoffe die Grundlage alles chemischen Unterrichts sein und bleiben muß. Erst wenn der Schüler ein genügendes Anschauungsmaterial zu überblicken vermag, ist ihm in zweckmäßiger Weise ein Einblick in die Zusammenhänge zu vermitteln, durch welche die Einzelheiten zu einer Einheit verbunden sind. Wie der Lehrer diese Allgemeinheiten in der Praxis zu fassen und in seinen Unterricht zu verweben hat, dazu liefert ihm das vorliegende Werk die theoretischen Grundlagen. In 11 Kapiteln werden nacheinander behandelt: 1. Körper, Stoffe und Eigenschaften. 2. Formarten. 3. Gemenge, Lösungen und reine Stoffe. 4. Umwandlung der Formarten und Gleichgewichte. 5. Lösungen. 6. Elemente und Verbindungen. 7. Das Gesetz der Verbindungsgewichte. 8. Die kolligativen Eigenschaften. 9. Reaktionsgeschwindigkeit und Gleichgewicht. 10. Isomerie. 11. Die Jonen.

Das oben gleichfalls aufgeführte *Lehrbuch der Elektrochemie* von Le Blanc ist auch in den Kreisen der Chemielehrer an den höheren Lehranstalten schon so bekannt und geschätzt, daß es einer besonderen Empfehlung nicht mehr bedarf. Selbstverständlich sind auch in dieser neuen (4.) Auflage, welche schon nach zwei Jahren nötig geworden ist und an Inhalt und Umfang nicht unwesentlich gewonnen hat, die jüngsten Forschungsergebnisse in geschickter Auswahl und knapper Fassung berücksichtigt; insbesondere haben die Wanderung der Jonen und die Leitfähigkeit der Elektrolyte eine wiederholte Durcharbeitung erfahren; auch sind die verschiedenen elektrischen Einheiten auf die technischen zurückgeführt.

Der Orientierung auf dem weiten Gebiete der Chemie der Kohlenstoffverbindungen dienen Diels, *Einführung in die organische Chemie*, und William A. Noyes, *Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie*, ins Deutsche übertragen von Walter Ostwald. Das erste Buch wird seiner Aufgabe ebenso durch die leichtfaßliche Darstellung wie durch die geschickte Auswahl und übersichtliche Gruppierung des Stoffes gerecht.

Von einer zu detaillierten Beschreibung einzelner Verbindungen hat der Verf. Abstand genommen, dafür aber durchweg auf eine möglichst ausführliche Darstellung der verschiedenen homologen Reihen und Gruppen sowie ihrer wechselseitigen Übergänge und Beziehungen besondere Sorgfalt verwendet. Nachdem in einer Einleitung Begriff und Aufgabe der organischen Chemie, die Ermittelung der Zusammensetzung der Kohlenstoffverbindungen, die Bestimmung der Konstitution und die Charakterisierung der C-Verbindungen durch physikalische Konstanten erörtert sind, werden zunächst die Verbindungen mit offner Kette behandelt: Kohlenwasserstoffe, Substitutionsprodukte, Oxyde des Kohlenstoffs, die Puringruppe, Cyanverbindungen und die Kohlenhydrate. Daran schließen sich die zyklischen Kohlenstoffverbindungen, welche als karbozyklische und heterozyklische unterschieden werden. Da die Ausführungen überall die Anschauungen und Ergebnisse der Wissenschaft von heute bringen, so kann das Buch nicht nur dem jungen Studierenden zur ersten Einführung, sondern auch dem älteren Chemielehrer, welcher sich über den zeitigen Stand der einen oder anderen Frage schnell orientieren will, als eine gediegene Arbeit empfohlen werden. Das zweite, etwas umfangreichere Werk des bekannten amerikanischen Gelehrten Noyes ist, wie Wilhelm Ostwald in einem beigegebenen Geleitworte mit Recht hervorhebt, durch Klarheit der Darstellung, weise Beschränkung und Originalität der Behandlung des Stoffes ausgezeichnet. Demzufolge fühlt sich der Schüler darin bald zu Hause, ohne sich über die Weite der noch zu durchmessenden Gebiete Täuschungen hinzugeben. Der Verf. selbst gibt ihm den von großer Einsicht zeugenden Rat, das ganze Buch zwar aufmerksam zu lesen, sich aber nur über gewisse Teile durch ein gründliches Studium und durch eingehendere und unter Zuhilfenahme der Originalliteratur ausgeführte Arbeiten im Laboratiorum die Herrschaft zu verschaffen. Für die einleitenden Betrachtungen (Reindarstellung, Analyse, Molekulargewichtsbestimmung, Formeln und physikalische Eigenschaften) werden meist Kohlenwasserstoffe gewählt, weil sie in grundlegenden Beziehungen zu allen anderen organischen Verbindungen stehen. Die weitere Gliederung der Stoffes weicht von der sonst üblichen insofern ab, als zunächst sämtliche Kohlenwasserstoffe gemeinsam abgehandelt werden. Darauf folgen die Alkohole und Phenole, die Äther, Aldehyde und Ketone, die Säuren und ihre Derivate, die Kohlenhydrate, Halogenverbindungen, Nitroverbindungen und Amine, die Diazo-, Azo-, Hydrazo- und andere Stickstoffverbindungen, Schwefelverbindungen, heterozyklische Verbindungen, Alkaloide und schließlich Verbindungen von besonderem physiologischen oder pathologischen Interesse. Charakteristisch für das bedeutsame Buch sind ferner die Übungsaufgaben im Laboratorium, welche am Schlusse der einzelnen Kapitel verzeichnet und, wie schon oben erwähnt wurde, unter Benutzung der Originalliteratur zu lösen sind.

Der Vollständigkeit halber sei noch auf Dammanns *Kurzes Repe-*

titorium der organischen Chemie hingewiesen, welches sich durch klare Übersichtlichkeit und praktische Anordnung des Stoffes auszeichnet.

Die führenden Chemiker fordern seit längerer Zeit eindringlich, daß die modernen Errungenschaften der allgemeinen physikalischen Chemie mehr als bisher Gemeingut nicht nur der Chemiker, sondern sämtlicher Naturwissenschaftler werden müßten. Der Erfüllung dieser Forderung stand bisher der Umstand im Wege, daß dieses Studium eine gewisse mathematische und physikalische Vorbildung voraussetzte, die sich zumeist nur diejenigen anzueignen pflegen, welche sich mit allgemeiner Chemie als Selbstzweck beschäftigen. In seinem *Lehrbuche der allgemeinen physikalischen und theoretischen Chemie* hat sich nun F. W. Küster der schwierigen, aber deshalb gerade um so verdienstvolleren Aufgabe unterzogen, dieses Gebiet ausführlicher, dabei aber vollständig elementar und gemeinverständlich zur Darstellung zu bringen, um auch dem Mediziner, Botaniker und Geologen, welche Chemie nur als Hilfs- und Nebenfach betreiben, das ungemein fördernde Studium dieses wichtigen Zweiges der Chemie ohne tiefere mathematische Vorstudien zu ermöglichen.

Demselben Zwecke dienen der gleichfalls neu erschienene, aber weniger umfangreiche *Grundriß der physikalischen Chemie* von M. Roloff und die neu aufgelegte *Physikalische Chemie für Anfänger* von Ch. M. van Deventer. Das Roloffsche Buch, zunächst als Einleitung des *Handbuchs der physikalischen Chemie und Medizin* von Richter-Koranyi gedacht, aber auch gesondert zu beziehen, ist so gehalten, daß es allen, welche über ein gewisses Maß chemischer und physikalischer Kenntnisse verfügen, recht wohl das Verständnis der modernen physikalisch-chemischen Methoden vermitteln kann. Der Stoff ist in sieben Abschnitte (1. Materie und Energie; 2. Atom- und Molekulartheorie; 3. Die Aggregatzustände der Materie; 4. Theorie der Lösungen; 5. Chemische Reaktionen; 6. Theorie der elektrolytischen Dissoziation; 7. Elektrochemie) gegliedert und, dem Zwecke der Buches entsprechend, hinlänglich eingehend und durchweg klar und leichtverständlich behandelt. Die überaus zahlreichen Literaturnachweise erleichtern im Bedarfsfalle ein Zurückgreifen auf die Originalabhandlungen und somit auch ein eingehenderes Studium der einen oder anderen Frage. Die neue (3.) Auflage der bekannten, von Prof. Dr. van't Hoff empfohlenen *Physikalischen Chemie* von Deventer, welche E. Cohen besorgt hat, wird insbesondere den Bedürfnissen der Mediziner, Pharmazeuten und angehenden Chemiker gerecht, ohne zu weitgehende Ansprüche an ihre mathematische und physikalische Vorbildung zu stellen. Für die leider größtenteils fortgelassenen numerischen Tabellen sind eine Reihe theoretischer Zusätze und Ergänzungen eingefügt worden. Im übrigen sei auf Jb. XII: XIII, 40 verwiesen.

Die Entwickelung der Chemie bis zum heutigen Tage verfolgen in objektiv-kritischer Beleuchtung A. Ladenburgs *Vorträge über die Entwickelungsgeschichte der Chemie von Lavoisier bis zur Gegenwart.* Das seit

1869 rühmlichst bekannte Werk, welches jetzt in 4. Auflage vorliegt, bespricht in der neu hinzugekommenen 17. Vorlesung die Radiumforschung, die neuere Auffassung des Valenzbegriffes, die Berechnung chemischer Gleichgewichte aus thermochemischen Messungen, die festen Lösungen, die Allotropie (z. B. beim technischen Eisen), den asymmetrischen Stickstoff, die Synthesen des Atropins und Nikotins, die Konstitution des Chinins, das von Diels und Wolf entdeckte Kohlensuboxyd C_3O_2, die Eiweißforschung, die Katalyse im engeren Sinne und die Chemie der Kolloide. Besonderen Wert erhalten diese Erörterungen noch dadurch, daß überall auf die Quellen verwiesen und dadurch jedem die Möglichkeit geboten wird, sich über die betr. Materie durch eigene Nachprüfung ein selbständiges Urteil zu bilden. Bemerkenswert ist Ladenburgs Klage, daß das Hasten und Streben nicht nur dem modernen Leben, sondern auch der modernen Wissenschaft ihr Gepräge verleihe.

Einem neueren Sondergebiete gehört das *Lehrbuch der Nahrungsmittelchemie* von Röttger an, welches in 3. Auflage vorliegt und zur Anschaffung für die Handbibliothek des Naturwissenschaftlers oder für die Lehrerbibliothek mit gutem Gewissen empfohlen werden kann. Der erfahrene und sachkundige Verfasser, welcher der Königl. Untersuchungsanstalt für Nahrungs- und Genußmittel zu Würzburg vorsteht, gibt darin über alle Fragen, welche die Ernährung, die Nahrungs- und Genußmittel sowie das Wasser und die Luft angehen, eingehende und zuverlässige Auskunft. Ein breit angelegtes Nachschlagewerk mit alphabetischer Anordnung des Stoffes ist die *Nahrungsmittelchemie* von J. Varges.

Der auf dem Gebiete der chemischen Technik äußerst rührige Verlag von Wilhelm Knapp-Halle a. S. bringt eine ebenso interessante wie lehrreiche Monographie, *Die Bedeutung der chemischen Technik für das deutsche Wirtschaftsleben* von H. Großmann. In diesem Buche schildert der Verf., gestützt auf ein außerordentlich reichhaltiges, sorgfältig zusammengetragenes und geschickt verwertetes statistisches Material, den Stand der chemischen Technik in den ersten Jahren unseres (20.) Jahrhunderts. Da es sich der Ref. leider versagen muß, auf den Inhalt des Buches näher einzugehen, so sei dieser wenigstens durch die Hauptkapitel angedeutet: Entwickelung und Umfang der deutschen chemischen Industrie. Unternehmungsformen. Bedeutung der Kartelle. Die Rentabilität der chem. Industrie. Das Patentwesen und die chem. Industrie. Die Arbeiterverhältnisse in der chem. Industrie. Die chem. Industrie und die Zollgesetzgebung. Die einzelnen Zweige der chem. Industrie und verwandte Gewerbe. Produktionsstatistik im Jahre 1906. Literaturübersicht. — Das für den technischen Chemiker wie für den Großkaufmann und Nationalökonomen gleich wichtige Buch, das als eine unentbehrliche Ergänzung der bisherigen chemischen Technologien anzusehen ist, verdient einen hervorragenden Platz auch in der Handbibliothek des Chemielehrers, da er daraus vieles entnehmen kann, was geeignet ist, seine Darbietung durch

die Bezugnahme auf unser Wirtschaftsleben zu beleben und zu vertiefen. Namentlich wird er nach dem Studium dieses Buches das Bedürfnis fühlen, die Schüler bei dem den theoretischen Unterricht ergänzenden Besuche von industriellen Betrieben in ungezwungener Weise über eine Reihe von Fragen aufzuklären, deren Tragweite die große Mehrheit unserer Gebildeten leider immer noch zu gering einschätzt.

Einen überaus wichtigen Zweig der deutschen chemischen Industrie, die Kaliindustrie und die damit in engster Beziehung stehende Ausbeutung der Salzlagerstätten, behandeln die drei nachfolgenden Bücher. *Die norddeutsche Kaliindustrie* von Precht-Ehrhardt, in 7. Auflage vorliegend, enthält außer dem fabrikatorischen Teile eine eingehende, sehr wertvolle Studie über die Bildung der Steinsalzlager, ferner interessante Ausführungen über die Anlage von Kalifabriken, über den Verkauf der Erzeugnisse und die sog. Kalidüngung und außerdem zwei wertvolle Karten, nämlich eine Profilkarte von Staßfurt, Ludwig II., Aschersleben, Vienenburg und Hohenzollern sowie eine Übersichtskarte der sämtlichen in Förderung stehenden Kalisalzbergwerke und -fabriken Norddeutschlands. Kubierschky bespricht in seiner mustergültigen Monographie, *Die deutsche Kaliindustrie*, nicht nur die Fabrikationsmethoden, welche im engeren Kreise der zum Kalisyndikate gehörigen Werke gepflegt werden, sondern er erörtert auch die Darstellung und Gewinnung anderer Salze, namentlich die von Ätzkali, Kaliumchlorat, Kaliumnitrat, Kaliumalaun, Kaliumchromaten, Cyankalium und Ferro- und Ferricyankalium, in klarer Weise, indem er dabei die neueren und verbesserten Fabrikationsmethoden in erster Linie berücksichtigt. Im Gegensatz zu den vorstehenden Autoren, welche sich zunächst an den wissenschaftlich gebildeten Chemiker wenden, bringt Ehrhardt in seiner Schrift *Die Kaliindustrie* in allgemeinverständlicher Darstellung zunächst eine Zusammenstellung der verschiedenen Methoden des Schachtabteufens und des Abbaues der Salze, um sich dann eingehender über die fabrikmäßige Verarbeitung der Kalirohsalze zu verbreiten. Den Schluß bildet ein kurzes Kapitel über Absatz und Verwendung der Produkte.

Im Anschluß an Ehrhardts *Kaliindustrie* erwähnen wir hier noch zwei Bändchen aus der *Bibliothek der gesamten Technik*, in welchen der Chemielehrer vorkommendenfalls zuverlässige Auskunft über den zeitigen Betrieb auf zwei anderen technischen Gebieten findet. *Die technischen Gasarten* von Koschmieder, insbesondere das Holz- und Torfgas, das Ölgas, die Kraftgase (Generator-, Dowson- und Sauggas), das Wasser- und Luftgas, deren Erzeugung und Eigenschaften ziemlich eingehend erörtert werden, haben neuerdings zu Beleuchtungs-, Koch- und Krafterzeugungszwecken eine mehr oder minder große Verbreitung und wirtschaftliche Bedeutung erlangt, so daß der Chemielehrer die Entwickelung dieses Industriezweiges dauernd seine Aufmerksamkeit schenken muß. In dem anderen Bändchen, *Die Zinkgewinnung*, erörtert Stolzenwald nach-

einander die Rohstoffe, die Vorbereitungsarbeiten, die Zinkdestillation im allgemeinen, die alte und neue schlesische, die belgische und die englische Methode und die Produkte derselben. Obwohl das Büchlein aus der Praxis für die Praxis geschrieben und zunächst für den sog. mittleren Technikerstand bestimmt ist, so kann es doch auch dem Chemielehrer, der sich kurzerhand über die eine oder andere Frage unterrichten will, von Nutzen sein. Auch aus der *Sammlung Göschen* haben wir noch einige bemerkenswerte Erscheinungen nachzutragen, welche, aus der Feder hervorragender Fachleute stammend, gleichfalls einige wichtige organische Gebiete der chemischen Technologie zur übersichtlichen Darstellung bringen. *Die Fette und Öle* sowie *Die Seifen- und Kerzenfabrikation* und *Die Harze, Lacke und Firnisse* mit ihren wichtigsten Hilfsstoffen von Braun (3 Bde.), *Die Teerfarbstoffe* mit besonderer Berücksichtigung der synthetischen Methoden von Bucherer (1 Bd.) und *Die Wäscherei, Bleicherei, Färberei* und ihre Hilfsstoffe von Massot sind eingehend behandelte und klar geschriebene Skizzen, welche auch dem Lehrer als handliche und zuverlässige Nachschlagebücher empfohlen werden können.

Als ein geradezu unentbehrliches Hilfsmittel für den Chemielehrer, sich über die Fortschritte auf dem Gebiete der chemischen Technologie stets auf dem Laufenden zu halten, ist R. Biedermanns *Technisch-Chemisches Jahrbuch* anzusehen. Der letzte Bericht (1905) umfaßt diesmal (einschließlich der neuesten statistischen Angaben) 570 referierende Seiten Text, von denen 214 anorganischen Stoffen, 40 den Leucht- und Heizstoffen, 59 den Kohlehydraten und dem Gärungsgewerbe, 46 den Fetten, Seifen, Harzen, Ölen und Riechstoffen, 9 dem Wasser, 28 den Nahrungsmitteln, 55 den Farbstoffen, 56 der Textil- und Papierindustrie usw. zugute kommen. Eine sich daran anschließende Bücherschau physikalischer, chemischer, chemisch-technischer, mineralogischer und zoologischer Schriften (24 Seiten), je ein ausführliches Namen- und Sachregister sowie eine sorgfältig zusammengestelltes Patentregister machen das Buch auch zu einem zuverlässigen und handlichen Nachschlagebuche.

Zum Schluß mögen hier noch drei Bücher aufgeführt werden, welche zwar in erster Linie für die Zuhörer von Volkshochschulkursen zum Nachlesen und Wiederholen bestimmt sind, aber in der gesamten Behandlung des Stoffes vieles enthalten, was auch der Chemielehrer im Schulunterrichte verwerten kann. Die empfehlenden Ausführungen, welche seinerzeit im Jahresberichte (XVIII: XIII, 82) der *Einführung in die Chemie in leichtfaßlicher Form* von Lassar-Cohn gewidmet worden sind, können auch in bezug auf die jetzt erschienene, sorgfältig durchgesehene und hier und da erweiterte 3. Auflage vom Ref. wiederholt werden. Zu diesem altbewährten, mehrfach in fremde Sprachen übertragenen Buche sind in diesem Jahre zwei neue hinzugekommen, welche gleichfalls Volkshochschulvorträgen ihre Entstehung verdanken, die *Anorganische Chemie* von H. Kauffmann und die *Organische Chemie* von E. Wedekind. Der

erste Autor macht in 10 Vorträgen in klarer, allgemein verständlicher und anregender Darstellung den Leser nicht nur mit den wichtigsten Tatsachen und den grundlegenden Gesetzen der anorganischen Chemie bekannt, sondern er führt ihn auch gleichzeitig in ungezwungener Weise in die für unser Wirtschaftsleben bedeutsameren Zweige der chemischen Technologie ein. Als bemerkenswert mag noch hervorgehoben werden, daß der Verf. auch das Massenwirkungsgesetz, das chemische Gleichgewicht, die Elektrochemie, die elektrolytische Dissoziation und die Radiaktivität in den Kreis seiner Erörterungen einbezogen hat. Auch Wedekind nimmt in seinen (7) Vorträgen über die Grundlagen der sog. *organischen Chemie*, welche als eine Ergänzung des Kauffmannschen Buches anzusehen sind, auf die praktischen Anwendungen und die industrielle und wirtschaftliche Bedeutung der meisten der in Betracht kommenden Stoffe besondere Rücksicht. Abweichend von der sonst üblichen Gliederung des Stoffes befolgt der Verf. einen stufenweisen Aufbau, indem er der Reihe nach zunächst die sämtlichen Kohlenwasserstoffe, dann die halogenhaltigen Abkömmlinge, die sauerstoffhaltigen Abkömmlinge (Alkohole, Phenole, Äther, Aldehyde, Ketone, Kohlehydrate, Karbon- und Oxysäuren), die Merkaptane, die stickstoffhaltigen Abkömmlinge, die Teerfarbstoffe, heterozyklische Verbindungen und die Eiweißstoffe behandelt. Das klar und anregend geschriebene Buch darf mit Recht der Beachtung der Fachgenossen empfohlen werden.

Lehrbücher und Leitfäden für Schüler. In neuen Auflagen liegen diesmal vor die Lehrbücher bzw. Leitfäden von Lewin, Lorscheid-Lehmann und Ohmann. Der methodische *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie* von W. Lewin kann wegen seines Umfanges wohl nur für Realanstalten als Leitfaden in Betracht kommen, und selbst da dürfte eine vorsichtige Stoffauswahl am Platze sein. Namentlich enthalten auch die Aufgaben vieles, was über das Ziel eines chemischen Anfangsunterrichts hinausgeht. Das *Lehrbuch der anorganischen Chemie* von Lorscheid-Lehmann läßt in der neuen Auflage überall das Bestreben erkennen, die wesentlicheren Ergebnisse der modernen Forschung nachzutragen und für den Schulunterricht zu verwerten. Daß darunter hier und da die Einheitlichkeit der Darstellung und die Übersichtlichkeit des Stoffes leiden muß, ist selbstverständlich. Ohmanns *Leitfaden der Chemie und Mineralogie* für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten berücksichtigt in der neuen (4.) Bearbeitung durch Einfügung einiger Paragraphen die physikalisch-chemischen Anschauungen der modernen Wissenschaft, namentlich die Theorie der Lösungen, den Molbegriff und die Jonentheorie; auch sind die Figuren um 20 neue vermehrt worden. Das Buch hat dadurch an Brauchbarkeit zweifellos gewonnen, namentlich in der Hand des Lehrers. Ob es jedoch auch ein für sämtliche Schüler geeignetes Hilfsmittel bei der häuslichen Wiederholung ist, möchte der Ref. doch etwas in Zweifel ziehen.

Den beiden ersten Teilen seines schon früher (Jb. XX: XIII, 40) besprochenen *Methodischen Lehrbuchs der Chemie und Mineralogie* hat W. Lewin jetzt den III. Teil, die *Organische Chemie*, folgen lassen. In dieser tritt das praktisch-heuristische Verfahren noch mehr in den Hintergrund als in der anorganischen Chemie; namentlich kommt das Experiment, das stets im Mittelpunkte der Darbietung stehen sollte, zu wenig zur Geltung. Das gleichfalls neu erschienene *Lehrbuch der Chemie und Mineralogie sowie der Elemente der Geologie* von A. Schlickum teilt den Lehrstoff in drei Teile: I. Methodische Einführung. II. Systematische Behandlung der Elemente. III. Analyse und organische Chemie. Da der Verf. keines der modernen, zum Teil schon recht verbreiteten Lehrbücher als einwandfrei anerkennen kann, so darf er sich nicht wundern, wenn auch sein Buch, welches sich recht anspruchsvoll einführt, auf seine Brauchbarkeit und Zuverlässigkeit hin etwas kritischer geprüft wird. Gegen die im Schlickumschen Lehrbuche befolgte Gliederung des Stoffes wäre an sich nichts einzuwenden, da sie anscheinend den Forderungen der Lehrpläne entspricht. Sieht man jedoch näher nach, so erscheint es zunächst recht auffallend, daß der Verf. schon dem einführenden Teile je einen aufzählenden Abschnitt über die wichtigsten Gesteine und die Erdgeschichte folgen läßt und außerdem noch in einem besonderen Anhange Betrachtungen über Formeln und Atomgewichte bringt, „die auch nach Beendigung des II. Teiles besprochen werden können". Nach des Ref. langjähriger Erfahrung hat gerade der einführende Unterricht besonders darauf hinzuwirken, daß die Schüler in den Symbolen und Formeln nicht nur Namen, sondern auch relative Gewichtsmengen und gegebenenfalls auch bestimmte Raumteile sehen. Des weiteren widerspricht es doch wohl modernen methodischen Grundsätzen, die Betrachtung der Maßanalyse von derjenigen der Alkalimetalle zu trennen und erst nach den Metallen zu bringen. Wenig glücklich gewählt ist auch der Versuch, durch welchen dem Schüler die allererste Bekanntschaft mit Wasserstoff und Sauerstoff auf Grund der sog. Elektrolyse des Wassers vermittelt wird. Da es außerhalb der Aufgabe dieses Berichts liegt, das Buch im einzelnen genauer durchzusehen, so beschränkt sich der Ref. darauf, hier nur auf einige Irrtümer usw. hinzuweisen. S. 2 gibt der Verf. den Rat, mit „flüssigem Sauerstoff zu arbeiten, der in schmiedeeisernen Flaschen in den Handel kommt". Stannosulfid SnS (S. 176) ist in gewöhnlichem einfachen Ammoniumsulfid unlöslich. Der Satz: „man muß allerdings oft durch Kobaltglas beobachten" (S. 139) ist weder aus sich noch aus dem Zusammenhange verständlich. Ähnlichen Flüchtigkeiten und Ungenauigkeiten in der Darstellung begegnet man auch sonst noch nicht selten. Unstatthaft sind in einem Lehrbuche für Schüler auch ungenaue oder doch leicht irreführende Angaben wie z. B. die folgende: Unlöslich oder schwerlöslich sind: $CaSO_4$, $BaSO_4$, $SrSO_4$, $PbSO_4$ (S. 111). Die physikalisch-chemischen Grundlagen und An-

schauungen der modernen Wissenschaft sind im übrigen unberücksichtigt geblieben.

Das für die 6. Klasse der österreichischen Oberrealschulen bestimmte, in 3. Auflage vorliegende *Lehrbuch der organischen Chemie* von Franz von Hemmelmayr, dessen Lehrbuch der anorganischen Chemie wir früher (Jb. XXI: XIII, 112) gleichfalls erwähnt haben, behandelt in der Einleitung (S. 1—12) die Erkennung der in einer organischen Verbindung enthaltenen Elemente, die Ermittelung der empirischen Formel und die Isomerie, im speziellen Teile (S. 12—143) die Methanderivate, die Cyanverbindungen, die zyklischen Verbindungen und schließlich die Verbindungen, deren Konstitution noch nicht völlig aufgeklärt ist. Den Schluß bildet ein kurzer Anhang, der die Ernährung des Menschen und die Fäulnis bespricht. Der ziemlich reichhaltige Stoff wird vielfach ohne Zugrundelegung von Experimenten dargeboten. Dabei treten die theoretischen Erörterungen zu sehr in den Vordergrund, während andererseits eine stärkere Bezugnahme auf die praktische Verwendung des einen oder anderen Stoffes vermißt wird. Irreführend ist die wiederkehrende (z. B. S. 12 u. 80) Wendung „Mitte unseres oder dieses Jahrhunderts“. Gleichfalls in 3. Auflage erschienen ist das von demselben Autor und K. Brunner verfaßte und in der 4. Klasse der österreichischen Realschulen gebrauchte *Lehrbuch der Chemie und Mineralogie*, in welchem nacheinander das Verhalten der Körper gegen Lösungsmittel, gegen Luft, Sauerstoff, Schwefel, Halogene und Wasser, die chemischen Grundgesetze usw., die Nichtmetalle und Metalle, einige wichtige Abschnitte aus der organischen Chemie und schließlich anhangsweise die ätherischen Öle, die Harze und die Eiweißkörper zur Betrachtung kommen. Der übersichtliche Zusammenhang leidet vielfach durch die eingestreuten theoretischen Erörterungen (z. B. S. 43), welche besser dem Lehrer vorbehalten bleiben. Auch in den *Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen, II. Teil: Organische Chemie*, von J. Rippel, auf deren I. (anorganischen) Teil wir schon im letzten Jahresberichte (Jb. XXI: XIII, 114) hingewiesen haben, tritt die experimentelle Darbietung gegen die theoretischen Ausführungen sehr zurück; zudem ist der Stoff so reichlich bemessen, daß er an unseren Oberrealschulen schwerlich zu bewältigen sein dürfte.

In erster Linie für Fachschulen bestimmt, des weiteren aber auch als Ergänzung zu dem schon im vorigen Berichte (Jb. XXI: XIII, 113) gewürdigten Lehrbuche der Chemie von John-Sachsze gedacht ist die *Einführung in die chemische Technik* von R. Sachsze. Nach dem Verf. soll das vorliegende Büchlein der Aufgabe dienen, die Chemie in ihrer Anwendung in der Industrie zu lehren und gibt zu diesem Zwecke eine knappe und leichtverständliche Darstellung der wichtigeren chemisch-technischen Industriezweige in etwa der Ausführlichkeit, welcher wir schon in den *Lehrbüchern der Chemie und Mineralogie* von Ebeling (2. Aufl.) und Henniger (3. Aufl.) begegnen (vgl. Jb. XXI: XIII, 112).

Ausschließlich dem Unterrichte an Baugewerkschulen und verwandter bautechnischen Anstalten sollen dienen der *Leitfaden der bautechnischen Chemie* von M. Girndt und der *Leitfaden der Baustofflehre für Baugewerkschulen* von K. Jessen und M. Girndt, von denen der erste als die Vorstufe des zweiten anzusehen ist. Beide Hefte erörtern der Hauptsache nach unter Berücksichtigung der neuesten Fortschritte der technischen Wissenschaften das Verhalten der Baustoffe während und nach ihrer Verwendung, die Einwirkungen, welchen sie seitens der Luft, des Wassers usw. ausgesetzt sind, die Schutzmaßnahmen gegen schädliche Einflüsse und die wichtigsten Fragen der Wohnungshygiene.

Die *Chemie fürs praktische Leben* von W. Weiler, welche aus des Verf. langjähriger Unterrichtstätigkeit an einer gewerblichen Fortbildungsschule hervorgegangen ist, umfaßt (auf 460 Seiten) die gesamte Chemie unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Gebiete, die im täglichen und wirtschaftlichen Leben von irgendwelcher Bedeutung sind. Bei der Behandlung des reichhaltigen Stoffes bildet der Versuch, der mit möglichst einfachen und leicht zu beschaffenden Hilfsmitteln angestellt wird, überall die Grundlage. Der Gebrauch chemischer Formeln, die auf S. 410—417 für die wichtigeren Stoffe tabellarisch zusammengestellt sind, ist auf das geringste Maß beschränkt. In fünf Abschnitten werden schließlich anhangsweise die Glasarbeiten, die Flammen zur Glasbearbeitung, die Behandlung der Gase und des Korkes sowie geschichtliche Fragen und Fremdwörter noch besonders erörtert. Das eigenartige, überall den praktisch erfahrenen und geübten Lehrer zeigende Buch ist ebenso zum Gebrauche an Fortbildungsschulen wie zur Selbstbelehrung zu empfehlen und darf auch älteren interessierten Schülern zur Selbstbetätigung in die Hand gegeben werden.

Für die Schülerbibliothek. Außer dem vorstehend besprochenen Buche von Weiler verdient in der Schülerbibliothek vornehmlich *Das Feuerzeug* von Ch. M. Tidy einen Platz. Das nach dem englischen Originale von P. Pfannenschmidt bearbeitete Buch behandelt einen der interessantesten Abschnitte aus der Kulturgeschichte der Menschheit, indem es mit Hilfe zahlreicher, leicht und an sich gefahrlos ausführbarer Versuche darlegt, wieviel Scharfsinn im Laufe der Jahrhunderte der Mensch aufgewendet hat, um sich Feuer und Licht in immer vollkommenerem Maße dienstbar zu machen. Hierbei gelangt der Verf. vielfach zu bedeutsamen Schlüssen und anregenden Ausblicken in die Art und Weise naturwissenschaftlicher Forschung. Im übrigen setzt die fesselnde, im leichten Plaudertone gehaltene Darstellung nirgends chemische Vorkenntnisse voraus und ist auch sonst durchweg dem Fassungsvermögen jugendlicher Leser angepaßt.

Für etwas reifere Leser eignet sich *Die Welt der Materie*, eine gemeinverständliche Darstellung der Chemie, von A. Saager. In ihr sucht der Verfasser unter möglichster Verzichtleistung auf wissenschaftliche Fachausdrücke die chemischen Vorgänge, welche uns im Leben auf Schritt und

Tritt begegnen, durch Vergleiche mit allgemein bekannten Tatsachen und Erscheinungen und mit Hilfe einfacher Versuche, Abbildungen und sinnfälliger Gleichnisse auch dem Laien verständlich zu machen. Das eigenartige Buch, welches nicht nur die Haupttatsachen der Chemie, die Entstehung der Erde und die Lebensvorgänge der belebten Welt erörtert, sondern auch die Entwickelungsgeschichte der Wissenschaft von der Materie und die Hauptepochen der Geschichte der Chemie sowie ihre wirtschaftliche Bedeutung behandelt, wird zweifellos von älteren Schülern mit Interesse gelesen werden. Ähnlich in der Anlage, aber weniger umfangreich sind H. Krauses *Chemische Plauderstunden*, welche gleichfalls das Ziel verfolgen, in nicht schulgemäßer Form, an der Hand alltäglicher Beobachtungen in Haus und Hof und einfacher, leicht auszuführender Versuche eine Einführung in die Chemie zu geben.

Neue Schulversuche, Apparate usw. W. Biltz berichtet über eine neue Reaktion zum *Nachweis von Feuchtigkeitsspuren* mittels einer 20proz. Lösung von Kaliumbleijodid in Azeton. Eine übersichtliche und instruktive *Schematische Darstellung der Schwefelsäure-Fabrikation* bringt R. Glauer in „Natur und Schule", ergänzende Angaben (vgl. Jb. XXI: XIII, 115) über die Verwendung des Calciummetalles Fr. C. G. Müller in der Ztschr. f. d. phys. u. chem. U. In derselben Zeitschrift beschreiben O. Ohmann einen abgeänderten *Diffusionsapparat für Gase* und R. Kempf einen *Vorlesungsapparat zur Demonstration der Wassersynthese*. Jener ist unschwer zusammenzustellen oder fertig von der Firma Dr. R. Muencke-Berlin zu beziehen, dieser von Warmbrunn, Quilitz & Co.-Berlin NW. 40. — G. Meyer weist die durch elektrische Entladungen in der atmosphärischen Luft schließlich entstandene Salpetersäure dadurch nach, daß er die Funken durch Fließpapier schlagen läßt, welches mit einer alkoholischen Lösung von Diphenylamin getränkt wurde. Von H. Rebenstorff verzeichnen wir: *Schulversuche über die Gasgesetze*, Weiteres über die *Versuche mit Wasserstoff* (vgl. Jb. XXI: XIII, 115), Nachweis der *Hygroskopie chemischer Stoffe*, die *Bestimmung von Kohlendioxyd* und *Vom Rauch des rauchschwachen Pulvers*. J. Russner berichtet über Meldes Apparat zu *Versuchen über den Ausfluß von Gasen behufs Feststellung ihrer spez. Gewichte* auf Grund des Satzes: „Die Quadrate der Ausflußzeiten von Gasen verhalten sich wie ihre spez. Gewichte." F. Scriba beschreibt Versuche zur *Verflüchtigung des Jods bei gewöhnlicher Temperatur* und die Einwirkung der Joddämpfe auf Stärkekleister und Silbernitratlsg. sowie zur Demonstration der niedrigen Entzündungstemperatur des Schwefelkohlenstoffs. In der Naturw. Rundschau erörtert F. Soddy den Calciumdampf als Absorptionsmittel für Gase (Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlenoxyde, Wasserdampf, Azetylen, Schwefeldioxyd, Ammoniakgas und Stickoxyde) und weist gleichzeitig auf das ähnliche Verhalten von Baryum und Strontium hin. Czudnochowski endlich empfiehlt für Laboratorien (z. B. zum Speisen von Bunsenbrennern usw.) das neuerdings von Thiem und Töwe

in Halle verwertete *Benoid-Luftgas*, indem er diesem aus Luft und Gasolin bestehenden Gasgemenge besonders Billigkeit und gefahrlose Handhabung nachrühmt.

Zeitschriften- und Programmschau, Aufsätze usw. Nach H. Erdmann (Ber. d. Deutschen chem. Ges. 39 : 1207) ist es möglich, mit Hilfe des von den Sauerstoffwerken in Berlin u. a. O. in den Handel gebrachten, auf 100 Atm. komprimierten Stickgases *flüssigen Stickstoff* literweise zu gewinnen.

Wer sich über die Entdeckungsgeschichte, die Darstellung, das Vorkommen und die Eigenschaften der Edelgase interessiert, findet in der *Programmabhandlung*, welche Gebauer dem 13. Jahresberichte (1907) der städtischen Oberrealschule i. E. zu Gummersbach beigegeben hat, ausgiebige Auskunft. Durch die 273 beigefügten Literaturangaben wird die klar geschriebene Skizze noch besonders verdienstvoll.

K. Greinacher sucht in drei, früher schon einzeln veröffentlichten Aufsätzen über *Das Radium* weitere Kreise mit den zeitigen Resultaten der Erforschung der Radioaktivität bekannt zu machen. Eine wissenschaftlich gehaltene und erschöpfende Abhandlung über *Die radioaktiven Substanzen und die Theorie des Atomzerfalles* bietet ferner P. Gruner.

In seiner Schrift *Aus der Natur des Ungreifbaren* — „*Die Natur*", II. Bd. — führt uns P. Köthner in leichtverständlicher und fesselnder Darstellung in die Probleme der modernen physikalisch-chemischen Forschung ein und gibt uns zugleich einen Überblick über den historischen Werdegang der einzelnen Fragen.

Die von W. Schoenichen jetzt im 3. Jahrgange herausgegebene Zeitschrift „*Aus der Natur*", welche fast durchweg recht beachtenswerte Aufsätze aus allen Gebieten der Naturwissenschaften bringt und sehr reich illustriert ist, enthält auch eine ganze Reihe von Abhandlungen, welche die Lehrer der Chemie und Mineralogie interessieren dürften, wie z. B.: *Die Schwefelsäure* von Lassar-Cohn, *Chemische Atome und Atomgewichte* und *Die Realität der Atome* von P. Köthner, *Über den osmotischen Druck* von Hinrichsen, *Die Erforschung der Gebirge* und die moderne Touristik von Hassert, *Tief unter der Erde* und *Die Steinsalz- und Kalisalzlagerstätten* von Tannhäuser, *Wie die Kassubei entstand* von Wolff u. a. m. In Wildermanns *Jahrbuch der Naturwissenschaften* (1906—1907) endlich bringt Georg Kaßner unter Hinweis auf die Originalabhandlungen eine ganze Reihe interessanter Mitteilungen, von denen wir hier nur einige wiedergeben können: Die Explosionstemperatur von *Wasserstoff-Sauerstoffgemischen*, Autooxydation und Oxydation mit Stickoxyd, die Gaedesche rotierende *Luftpumpe*, die *Umwandlung des Sauerstoffs* in Ozon bei hoher Temperatur und die thermischen Beziehungen zwischen Ozon, Stickoxyd und Wasserstoffperoxyd, zur Kenntnis des *Schwefelsäurekontaktprozesses*, die elektrische Darstellung einiger neuer *kolloïdaler Metalle*, die *Vergärung* des Zuckers *ohne Enzyme*, das neue *Autan-*

(Formaldehyd-Desinfektions-) *Verfahren* von Eichengrün, *Darstellung von Stickstoff aus Luft* für Laboratoriumszwecke, *reiner Wasserstoff* nach A. Frank, alte und neue Studien über *Pulver und Sprengstoffe*, *Gasfilter* in der chemischen Industrie, ein neues Verfahren zur Herstellung von *Glühkörpern* für Gasglühlicht, über den *Transport von Azetylen* u. a. m.

Sonstige Hilfsmittel. *Die Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter* von Jansen ist ein recht praktisch angelegtes Werkchen und verdient auch die Beachtung des Chemielehrers. Schließlich sei noch auf die *Logarithmischen Rechentafeln* von F. W. Küster aufmerksam gemacht, da sie auch im Schulunterrichte, namentlich in der Hand des Lehrers, bequem verwendbar sind.

B. Der praktische Unterricht.

Allgemeines. Über die Notwendigkeit praktischer Schülerübungen und über den hohen erziehlichen Wert, der ihnen bei richtiger Leitung zukommt, ist kein Wort mehr zu verlieren. Um so mehr ist es deshalb zu bedauern, daß, wie durch die Fragebogen festgestellt ist, von 147 neunklassigen Realanstalten nur 100 solche Übungen abhalten. Die Geneigtheit, sie einzuführen, ist noch von 39 Anstalten ausgesprochen, von 5 dagegen verneint worden. Eine Anstalt, an welcher diese Übungen von der Behörde untersagt worden waren, sieht deshalb dauernd davon ab, an einer anderen Schule konnten sie wegen der zu großen Schülerzahl und an einer dritten wegen fehlender Teilnehmer nicht mehr abgehalten werden. Ein besonderer Raum (Laboratorium) fehlt zur Zeit noch an 30 Anstalten; an 17 Schulen werden die Übungen im Unterrichts- oder im Sammlungszimmer abgehalten.

Der nötige Raum für die praktischen Übungen müßte natürlich sofort überall beschafft werden, sobald diese von seiten der Behörde für obligatorisch erklärt würden. In dieser Richtung wenigstens könnte also dieser Vorschlag, den Knabe-Marburg in der Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. macht, segensreich wirken. Daß sich aber auch ohne behördlichen Zwang und ohne besondere Förderung durch dritte Seite auf diesem Gebiete recht erfreuliche Erfolge erzielen lassen, hat der Ref. selbst erfahren. Denn an den fakultativen Übungen, welche er seit 19 Jahren am Charlottenburger Realgymnasium abhält, haben sämtliche Primaner fast ausnahmslos teilgenommen.

Auch bezüglich der Art und Weise, wie die Übungen zu gestalten sind, wird am besten dem betr. Leiter möglichst freie Hand gelassen. Selbstredend wird dabei vorausgesetzt, daß nur ein ausgebildeter und zielbewusster Chemiker mit praktischer Erfahrung und sicherer Disziplin zum Leiter solcher Übungen bestellt wird.

Hilfsmittel für den Lehrer. Die *Übungsbeispiele aus der anorganischen Chemie* von H. und W. Biltz sind zunächst für diejenigen Studierenden bestimmt, welche sich auf Grund von vorwiegend präparativen

Versuchen ein tieferes Verständnis der unorganischen Chemie zu erwerben wünschen. Der Stoff ist nach Verbindungstypen, nicht nach Elementen disponiert, da das Übungsbuch für solche Laboranten bestimmt ist, welche schon über die Anfangsgründe hinausgekommen sind und deshalb nicht mehr zu befürchten haben, die Übersicht über die einzelnen Verbindungen eines Elements zu verlieren. Da die 171 geschickt ausgewählten, übersichtlich angeordneten und sorgfältig durchgearbeiteten Versuche fast durchweg mit einfachen Apparaten und bescheidenen Mitteln auszuführen sind, so können sie zum Teil auch für das Schullaboratorium verwertet werden. Wer den praktischen Arbeiten im organischen Hochschullaboratorium nur eine beschränkte Zeit widmen kann, für den sind A. F. Hollemans *Einfache Versuche auf dem Gebiete der organischen Chemie* bestimmt. Diese Versuche, welche sich über das gesamte Gebiet der organischen Chemie verbreiten, sind so gewählt, daß nicht nur die wichtigsten Vertreter der einzelnen Gruppen dargestellt, sondern zugleich auch ihre charakteristischen Eigenschaften näher untersucht und festgestellt werden. Das Büchlein kann deshalb auch den Kollegen, welche praktische Schülerübungen zu leiten haben, empfohlen werden. Das gleichfalls für Anfänger geschriebene Buch von W. A. Roth, *Physikalisch-chemische Übungen*, dem im wesentlichen der Gang des Kleinen Praktikums von Nernst zugrunde gelegt ist, berücksichtigt alle wichtigeren Arbeitsgebiete der neueren physikalischen Chemie (Dichtebestimmungen, Molekulargewichtsbestimmungen in Lösungen, die Thermochemie, die Bestimmung optischer Konstanten, die chemische Statik und Kinetik sowie besonders ausführlich die Elektrochemie) und bietet auch dem Chemielehrer, welcher praktische Übungen abhält, eine Fülle von fruchtbaren Anregungen. Dies trifft namentlich für die Thermochemie, Elektrochemie und für das einleitende Kapitel zu, in welchem allerlei Anweisungen, z. B. über Wägungen, Messungen und über Reinigen und Trocknen von Glasapparaten, gegeben werden. Das Buch kann deshalb angelegentlich empfohlen werden.

Hilfsmittel für die Schüler. Schon im letzten Jahresberichte (Jb. XXI: XIII, 118) hat der Ref. in der Selbstanzeige der 2., umgearbeiteten Auflage seines *Chemisch-analytischen Praktikums — Ausgabe B* — ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die praktischen Schülerübungen stets so zu gestalten sind, daß sie fortlaufend in engster Beziehung zum theoretischen Unterrichte stehen, um diesen zu beleben und nach Bedarf zu ergänzen und zu vertiefen. Deshalb enthält Hennigers *Praktikum* neben den Übungen, welche den Schüler mit den charakteristischen Eigenschaften der wichtigeren Anionen und Kationen bekannt machen sollen, aus der anorganischen und organischen Chemie noch 30 + 24 (zusammen also 54) Versuche und Versuchsgruppen, welche teils analytischer, teils synthetischer bzw. präparativer Natur sind. Von der Ausführung wirklicher Analysen wird im Praktikum aber Abstand genommen. Daß der Ref. damit im wesentlichen das Richtige getroffen hat, ergibt sich am besten daraus,

daß namentlich die neue Ausgabe B nicht nur von seiten der preußischen Kollegen, sondern auch in Bayern und Österreich als gediegene Arbeit der ernstesten Beachtung wert bezeichnet worden ist. Von ähnlichen Gesichtspunkten hat sich E. Löwenhardt bei der Abfassung seiner beachtenswerten *Proben aus einem Leitfaden für das chemische Praktikum* leiten lassen.

3. Mineralogie und Geologie.

A. Allgemeines.

Wie Klein die Probleme des mathematisch-physikalischen, Chun die des biologischen und Duisberg die des chemischen Unterrichts erörtert haben, so unterzieht schließlich auch Geh. Rat Dr. Steinmann, Professor an der Universität Bonn, im Auftrage der Unterrichtskommission den Unterricht in Geologie und verwandten Fächern auf Schule und Universität einer eingehenden Betrachtung. Um für die Schule hinreichende geologisch vorgebildete Lehrer zu erhalten, schlägt er an Stelle des jetzigen Prüfungsfaches Geographie das Doppelfach Geologie und Geographie vor, das den schon bestehenden Doppelfächern Botanik und Zoologie (= Biologie) bzw. Chemie und Mineralogie an die Seite zu stellen wäre. Damit würde ein wesentlicher Fortschritt in zwei Richtungen erzielt. Einerseits würde die Ausbildung der Geographielehrer auf die wünschenswerte Höhe gehoben und damit der Geographieunterricht an den höheren Schulen der Gefahr des Dilettantismus und der Oberflächlichkeit entzogen, und andererseits würde auf diesem Wege die Geologie in der Schule den gebührenden Einfluß insofern erlangen, als ihr Wissensstoff und ihre Methode ein schon bestehendes Lehrfach, das der Geologie am notwendigsten bedarf, durchdringen, heben und innerlich festigen können.

Eine andere befriedigende Lösung könnte man auch in dem naheliegenden Vorschlage sehen, Geologie und Mineralogie als ein besonderes Prüfungsfach neben Chemie (vgl. auch oben S. 128) bzw. Biologie aufzustellen.

Bezüglich der Behandlung der Geologie im Unterrichte der höheren Schulen hat nach dem Verf. der geologische Unterricht den geographischen und den gesamten naturwissenschaftlichen derart zu durchdringen, daß bei der Behandlung eines jeden Gegenstandes aus der organischen oder anorganischen Natur die naturhistorische Grundlage soweit als irgend angängig herbeigezogen und zugleich Rücksicht auf ein folgendes abschließendes geologisches Pensum genommen wird. Dies setzt natürlich in Chemie und Mineralogie, in Biologie und in Geographie Lehrer voraus, welche über einen gewissen Schatz soliden geologischen Wissens verfügen. Der abschließende Kursus der Geologie ist systematisch zu gestalten und wird am besten, unter Angliederung an den durchgeführten Unterricht in der Biologie, nach O I verlegt (vgl. auch Jb. XXI: XIII, 119).

Wie für jeden gedeihlichen naturwissenschaftlichen Unterricht, so ist auch für den geologischen die Anschauung zu betonen und durch Aus-

flüge unter fachkundiger Leitung und durch geeignete Karten, Modelle, Reliefs und Sammlungen von charakteristischen Leitfossilien usw. nach Möglichkeit zu unterstützen.

Außer Steinmann, auf dessen Ausführungen wir hier leider nicht noch tiefer eingehen können, äußern sich auch namentlich B. Schmid und Dannemann in den beiden oben schon gewürdigten Büchern zu denselben Fragen.

B. Lehr- und Anschauungsmittel.

Bücher allgemeinen Inhalts. Zu denjenigen neueren Büchern, mit deren anregendem und befruchtendem Inhalte sich jeder naturwissenschaftliche Lehrer nach Möglichkeit vertraut gemacht haben sollte, gehört auch *Das Werden der Welten* von Svante Arrhenius, welches L. Bamberger aus dem Schwedischen ins Deutsche übersetzt hat. Der berühmte Forscher, welcher in dieser neuesten Kosmogonie die modernsten Experimente und Entdeckungen des Laboratoriums in kühner und konsequenter Weise auf den Kosmos anwendet, verfährt dabei in der Weise, daß er — im Gegensatze zu seinen Vorgängern — aus dem uns zurzeit bekannten Zustande der Erde die naturgemäß „mit wachsender Unsicherheit behafteten“ Schlußfolgerungen zieht, welche man daraus auf Grund der großartigen Erfolge der modernen Physik und Chemie ableiten kann, und gewinnt schließlich ein wunderbar abgerundetes Weltbild. Denn nach Arrhenius ist das Weltall ewig und unveränderlich, ein unausgesetzter Kreislauf, in welchem Materie, Energie und Leben nur die Form und den Platz ändern. Der nordische Forscher stellt sich damit in einen wohltuenden Gegensatz zu Clausius, welcher annimmt, daß die Menge der in andere Energiearten umwandelbaren Wärme stetig geringer wird, bis schließlich jeder Energieunterschied ausgeglichen ist und die gesamte Welt einem starren Kältetode erliegt. Arrhenius beginnt seine Kosmogonie mit der durch Vulkanismus und Erdbeben verursachten Umbildung der Erde, bespricht dann zunächst die Himmelskörper und insbesondere die Erde als Wohnstätten lebender Wesen, wobei er miteinander abwechselnde warme und kalte geologische Zeiten annimmt, erörtert dann die Strahlung und die Konstitution der Sonne, den sog. Strahlungsdruck, den Sonnenstaub in der Erdatmosphäre, das Polarlicht und seine Beziehungen zur Sonnenkorona und zum Erdmagnetismus, die Frage des Unterganges der Sonne, die Entstehung der Nebelflecken, den Nebelfleck- und Sonnenzustand und verbreitet sich schließlich ausführlicher über die Ausbreitung des Lebens durch den Weltenraum, wobei dem Strahlungsdrucke eine Hauptrolle zugewiesen wird. Selbstredend ist die vorliegende Kosmogonie nicht die letzte; doch werden die folgenden nicht umhin können, an die darin behandelten Fragen und Probleme kritisch anzuknüpfen.

Ein engeres Gebiet behandelt Wilh. Bölsches *Im Steinkohlenwalde*. In diesem, schon in 6. Auflage vorliegenden Bändchen (der Gesellschaft Kosmos in Stuttgart) schildert der durch seine ansprechenden und gemein-

verständlichen Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Geologie usw. in weiteren Kreisen vorteilhaft bekannte Verf. mit ebenso viel Geschick wie Sachkenntnis die Entstehung der Steinkohle und im Zusammenhange damit die Hauptepochen der Entwickelung der Pflanzenwelt und der Erde überhaupt. Da das Büchlein auch den einschlägigen neueren Forschungen gerecht wird und 16 recht lehrreiche Abbildungen enthält, so erscheint die ihm geschenkte Beachtung wohlverdient. Einen rein wissenschaftlichen Charakter weist dagegen *Die Eiszeit* von F. E. Geinitz auf. In diesem besonders wertvollen 16. Hefte der *Wissenschaft* (Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien), welches sich ebenso an den Mineralogen und Geologen wie an den Geographen wendet, werden alle Fragen, welche die Entstehung, das zeitliche Auftreten, die Ausdehnung und den Einfluß der Eiszeit auf die Oberflächengestaltung der Erde und das Auftreten des Menschen betreffen, kritisch erörtert. Obwohl der Verf. überall den selbständigen Forscher erkennen läßt, so würdigt er doch auch mit anerkennenswerter Unbefangenheit die abweichenden Anschauungen anderer, wie namentlich bei der Diskussion der großen Anzahl von Hypothesen, welche über die Ursachen, die Entstehung usw. der Eiszeit aufgestellt worden sind. Bei der Beschreibung der einschlägigen Erscheinungen beschäftigt er sich allerdings im wesentlichen mit Europa und Nordamerika und erörtert besonders eingehend die Gliederung des nordeuropäischen Quartärs und der alpinen Vergletscherung unter weitgehender Berücksichtigung der Fauna und Flora und der prähistorischen Funde sowie des ersten Auftretens des Menschen zur Eiszeit.

In seiner Monographie (*Die Natur:* Bd. III) *Der Vulkanismus* hat sich W. von Knebel die Aufgabe gestellt, durch die eingehende Betrachtung der vulkanischen Gebilde an der Oberfläche Auskunft zu geben über die Temperaturen, Gesteine, Erze und sonstigen Mineralien, welche in der Erde vorhanden sind, und uns gleichzeitig über die mannigfachen Vorgänge zu belehren, welche sich im Innern des Erdballs abgespielt haben und durch ihre Lebensäußerungen auch heute noch die Oberfläche derselben in einer oft so verhängnisvollen Weise beeinflussen. Es werden nacheinander beleuchtet die Herkunft und der Entwickelungsgang des irdischen Vulkanismus, der Begriff Vulkan, das vulkanische Material, die Verbreitung der Vulkane, die Begleiterscheinungen vulkanischer Ausbrüche, die vulkanischen Explosionsgebilde, die Lavavulkane, die Vulkane mit vereinten Gas- und Lava-Eruptionen, die Calderen, der Vulkanismus in den Tiefen der Erde und die Ursache seines Hervortretens, die nachvulkanischen Erscheinungen und der kosmische Vulkanismus und zum Schluß die bei einem Vulkanausbruch anzustellenden Beobachtungen nochmals hervorgehoben. Das klar und recht objektiv geschriebene Buch, dessen Wert durch eine Anzahl sehr lehrreicher Abbildungen — 3 Aquarelle, 1 Karte, 6 schwarze Tafeln und 7 Abbildungen — noch erhöht wird, kann auch reiferen Schülern in die Hände gegeben werden.

Für die Handbibliothek des Lehrers. Das rühmlichst bekannte *Lehrbuch der Mineralogie* von Klockmann weist auch in der jetzt vorliegenden 4. Auflage zahlreiche redaktionelle Änderungen und Verbesserungen und notwendige Ergänzungen auf. Im allgemeinen Teile sind manche Kapitel umgearbeitet oder durch Zusätze erweitert, im speziellen die wichtigsten der neu aufgefundenen Mineralien berücksichtigt worden. Das Buch ist jedenfalls ebenso als vorzügliches Lehrmittel wie als zuverlässiges Nachschlagebuch zu empfehlen. Insbesondere sei noch hingewiesen auf die 553 Textfiguren, welche vor jeder Kritik bestehen können, auf den Anhang I, in welchem die nutzbaren Mineralien zusammengestellt und bezüglich ihres Vorkommens und ihrer Verwendung besprochen werden, und auf den Anhang II, welcher eine tabellarische Übersicht (Bestimmungstabellen) über 250 der wichtigsten Mineralien enthält. Auch das neu aufgelegte, umgearbeitete und inhaltlich wesentlich bereicherte Buch von E. Weinschenk, *Die gesteinsbildenden Mineralien*, ist ein alter guter Bekannter. In erster Linie für die Studierenden der Petrographie bestimmt, ist das Werk zweifellos jedem willkommen, der sich eingehender mit der Mikroskopie der Gesteine zu beschäftigen wünscht. Besonders hervorzuheben sind die schönen Abbildungen (204) und die wertvollen Tabellen. Empfehlenswert ist auch das *Petrographische Vademekum* desselben Verfassers, welches namentlich auf Ausflügen, die zu geologischen Studienzwecken unternommen werden, wertvolle Dienste leisten kann. Im gewissen Sinne als eine Ergänzung zu dem vorstehenden Buche ist die *Anleitung zu geologischen Aufnahmen* von A. Geikie zu betrachten, das in deutscher Übersetzung von Karl von Terzaghi erschienen ist. Das Werk mag besonders deshalb hier aufgeführt werden, weil der Lehrer daraus lernen kann, wie die Schüler zu selbständiger Beobachtung und zum kritischen Schauen und Urteilen in bezug auf geologische Verhältnisse anzuleiten sind. Hervorzuheben ist noch, daß es der Übersetzer verstanden hat, nicht nur die Vorzüge des englischen Originals, die Sachlichkeit, Klarheit und gemeinverständliche Darstellung, zu erhalten, sondern auch gleichzeitig den Hauptinhalt unseren Verhältnissen anzupassen. Schließlich ist hier aus der *Sammlung Göschen* noch die *Petrographie (Gesteinskunde)* von W. Bruhns nachzutragen, weil das mit einem sehr sorgfältig angefertigten Register versehene, überaus inhaltreiche Büchlein dem Lehrer die Möglichkeit bietet, sich über den zeitigen Stand einer plötzlich auftauchenden Frage auf ebenso zuverlässigem wie bequemem Wege zu unterrichten. Im allgemeinen Teile behandelt der Verf. zunächst die petrographischen Untersuchungsmethoden, dann die Bestandteile, Absonderung, Bildungsweise, Veränderungen und Einteilung der Gesteine und schließlich die geologischen Formationen. Der spezielle Teil enthält außer den Beschreibungen der Eruptiv- und Sedimentgesteine und der kristallinen Schiefer als Einleitung noch durchweg sachgemäße Erörterungen über die Gemengteile, die Vorgänge bei der Verfestigung, die Struktur,

die geologische Erscheinungsweise, das geologische Alter sowie über die Systematik.

Lehrbücher, Leitfäden usw. Um den mineralogisch-geologischen Unterricht mehr wie bisher der Allgemeinbildung dienstbar zu machen, hat es P. Wagner in seinem neuen *Lehrbuch der Geologie und Mineralogie* unternommen, ihn im Sinne Walthers durch die gegenseitige Durchdringung der Einzeldisziplinen, unter fortlaufender Heranziehung chemischer, technischer und geographischer Einzelheiten und Belehrungen und Einschaltung zahlreicher, an die nächstliegenden Dinge anknüpfender Fragen, zu vertiefen und lebensvoller zu gestalten. Dadurch wird zweifellos das Interesse der Schüler in höherem Maße erregt und gefesselt als durch eine überwiegend systematische Behandlung des Stoffes. Eine solche ist aber in der Regel nach den preußischen Lehrplänen an den realistischen Vollanstalten überhaupt ausgeschlossen, da hier der Chemieunterricht die Grundlage bildet. Indem dieser auf Schritt und Tritt auf die einschlägigen mineralogischen und geologischen Verhältnisse näher eingeht, gewinnt er nicht nur selbst an Tiefe und Inhalt, sondern bildet auch gleichzeitig eine in sich gefestigte, naturgemäße Einführung in die Mineralogie und Geologie. Auf Grund langjähriger Erfahrung ist der Ref. überzeugt, daß diese Einführung so lange vorzuziehen ist, als nicht im Lehrplane nach vorangegangenem Chemieunterrichte dem mineralogisch-geologischen Unterrichte besondere Stunden zugewiesen werden. In dieser Überzeugung hat ihn die genauere Durchsicht des vorliegenden Buches noch bestärkt. — In der *Ausgabe für höhere Schulen, insbesondere für Realanstalten und Seminare*, ist der Stoff folgendermaßen gegliedert: 1. Die Entstehung von Sedimenten. 2. Mechanische Sedimentgesteine. 3. Chemische Sedimente. 4. Organische Sedimente im engeren Sinne. 5. Lagerungsformen der Sedimentgesteine. 6. Gesteinsbildende Silikate. 7. Die Massengesteine. 8. Zerstörung der Gesteine. 9. Herkunft der Massengesteine. 10. Edelsteine und Erze. 11. Sitz der vulkanischen Kräfte. 12. Historische Geologie. Die Kristallographie, die Erkennung und Einteilung der Mineralien, die Härte, das spez. Gewicht usw. sind in einen Anhang verwiesen. Eine zweite, große, für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmte Ausgabe ist um einen einleitenden chemischen Abschnitt vermehrt und bringt die Kristallographie in wesentlich vertiefter Darstellung. Im übrigen sind beide Ausgaben sehr reich und im allgemeinen vorzüglich illustriert. Die neue (5.) Auflage der *Anleitung zum Bestimmen der Mineralien* von Fuchs, welche R. Brauns bearbeitet hat, ist so bekannt, daß sie keiner besonderen Empfehlung mehr bedarf. Die neu hinzugekommenen Winkeltabellen, welche dazu dienen sollen, einige wichtige, in hinreichend großen Kristallen vorkommende Mineralien mittels des Anlegegoniometers zu bestimmen, sind als eine willkommene Zugabe dankbar zu begrüßen. Schließlich ist noch der *Leitfaden der Geologie* von Haas anzuführen, welcher in der vorliegenden 8. Auflage einer umfangreichen Umarbeitung unter-

zogen worden ist und eine Reihe bedeutsamer Verbesserungen aufweist. Auf die zahlreichen Literaturangaben, welche auch ein eingehenderes Studium der Geologie ermöglichen, sei noch besonders aufmerksam gemacht.

Für die Schülerbibliothek. Strebsame, reifere Schüler gehen den Lehrer, wie der Ref. aus eigener Erfahrung weiß, nicht selten um Bücher an, in denen sie gewisse mineralogische und geologische Fragen weiter verfolgen können, als es im Klassenunterrichte angängig ist. Außer dem schon besprochenen Buche *Der Vulkanismus* von Knebel (vgl. oben S. 155) darf für derartige Leser in erster Stelle auch *Der Vesuvausbruch 1906* von P. Schwahn empfohlen werden. Diese sehr anschauliche Schilderung erweckt vielfach die Vorstellung des Selbsterlebten, welcher Eindruck durch die dem Hefte beigegebenen vorzüglichen Naturaufnahmen noch erhöht wird. Ein sehr interessantes Gebiet behandelt die *Eiszeit und Urgeschichte des Menschen* von H. Pohlig. In diesem Bändchen der Sammlung *Wissenschaft und Bildung* erörtert einer der berufensten Fachgelehrten auf diesem Gebiete den innersten ursächlichen Zusammenhang zwischen der Eiszeit und der Urgeschichte des Menschengeschlechts sowie die gewaltigen Umgestaltungen, welche die Erdoberfläche während jener Epoche erfahren hat. In ansprechender und gemeinverständlicher Darstellung schildert der Verf. zunächst die Gletscher und die Eiszeit von heute, dann die großen Eiszeiten in den Alpen, in Skandinavien, Finnland und Schottland, im nordeuropäischen Tieflande, in den europäischen Mittelgebirgen, in Amerika und in den anderen Erdteilen, die eisfreien Gebiete während der großen Vergletscherungen, ferner den Menschen der großen Eiszeit und seine tierischen Begleiter und schließlich die geologischen Urkunden des sog. Prähistorikums bis zur älteren Steinzeit. Da das Büchlein überall den neuesten Anschauungen der Wissenschaft gerecht wird, so kann es jedermann, der sich ohne Spezialstudien über diese Fragen unterrichten will, als zuverlässiger Führer dienen. Gleichfalls gemeinverständlich und mit mustergültiger Klarheit geschrieben ist die *Geologie* von A. Geikie, welche in 6. Auflage — von O. Schmidt ins Deutsche übertragen — vorliegt und das 5. Bändchen von Trübners naturwissenschaftlichen Elementarbüchern bildet.

Ein Gebiet, welches im Schulunterrichte zum Teil nur gestreift wird, behandelt *Aus der kleinen Welt des unbelebten Stoffes* von R. Handmann. In dem reich illustrierten Büchlein erörtert der Verf. in klarer und gemeinverständlicher Darstellung zunächst das Wesen und die Hauptgesetze der Polarisation des Lichtes und die künstliche Herstellung mikroskopisch kleiner Kristalle, bespricht dann eine Reihe schön ausgeführter Mikrophotographien und beschäftigt sich zum Schluß eingehender mit der mikroskopischen Untersuchung der Gesteine. Wer diesem Zweige der Mineralogie verständnisvolles Interesse entgegenbringt, dem wird die Lektüre des vorstehenden Buches zweifellos großen Genuß bereiten.

Geologische Heimatskunde. Wie mannigfaltiges geologisches Anschau-

ungsmaterial unser Wohnhaus und seine nächste Umgebung bietet, und wie dieses beim geologischen Unterrichte, z. B. sogar an Stelle größerer Exkursionen, nutzbar gemacht werden kann, zeigt C. Chelius in seinem Aufsatze *Geologie als Heimatskunde in Haus und Hof.* Den vorbildlichen Bestrebungen verschiedener Kollegen (vgl. z. B. Jb. XXI: XIII, 122), die Schüler in zweckmäßiger Darstellung mit den petrographischen und geologischen Verhältnissen ihrer engeren Heimat bekannt zu machen, schließen sich diesmal Bernau, *Die geologischen Verhältnisse der Umgegend von Halle a. S.*, und Jung, *Die Schotterlager in Arnstadts Umgebung* an. Der erste Autor bespricht im Anschluß an eine kurze Einleitung allgemeinen Inhalts die in der Umgegend von Halle a. S. vorkommenden Formationen bezüglich ihrer Verbreitung und Lagerung, ihrer wesentlichen petrographischen und paläontologischen Charaktere und ihrer technischen Verwertung, während Jung die zahlreichen Lager von Schotter und Kies, welche für die Umgegend von Arnstadt und Gotha charakteristisch sind, auf ihre Bestandteile und Entstehung hin untersucht.

Anschauungsmittel. Am Schluß des vorliegenden Jahresberichts hat der Ref. noch auf die (9) *Kristalltafeln* von M. Schwarzmann aufmerksam zu machen, welche beim Unterrichte in der Kristallographie und Mineralogie wohl verwendbar sind und, auf Leinwand aufgezogen und mit Stäben zum Aufhängen versehen, zusammen 24 M., einzeln 3,60 M. kosten. Jede Tafel enthält etwa ein Dutzend Einzelabbildungen, welche in senkrechter Parallelprojektion ausgeführt sind und auch etwaige charakteristische, das Erkennen erleichternde Streifungen, Spaltrisse usw. zeigen. Inhalt der Tafeln: 1. Reguläres System. 2. Die nicht regulären Systeme. 3. Halbflächner. 4. Elemente und Sulfide. 5. Oxyde. 6. Oxyde, Haloïde, Aluminate und Borate. 7. Karbonate. 8. Sulfate, Molybdate und Wolframate, Phosphate. 9. Silikate.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Arrhenius, Svante, Das Werden der Welten. Mit Unterstützung des Verf. aus dem Schwedischen übersetzt von L. Bamberger. Mit 60 Textbildern. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft. — 154.

Bernau, K., Die geologischen Verhältnisse der Umgegend von Halle a. S. Eine historisch-geologische Skizze. Aus: Festschrift zum 25 jährigen Amtsjubiläum des Direktors der Franckeschen Stiftungen, Geh. Regierungsrats D. Dr. Wilh. Fries, 1881—1906. Halle a. S. 1906, Buchh. des Waisenhauses. — 159.

Biedermann, Dr. Rudolf, Technisch-Chemisches Jahrbuch 1905. Ein Bericht über die Fortschritte auf dem Gebiete der chemischen Technologie. 28. Jahrgang. Mit 43 in den Text gedruckten Abbildungen. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 144.

Biltz, H., und Biltz, W., Übungsbeispiele aus der unorganischen Experimentalchemie. Mit 26 Textfiguren. Leipzig, W. Engelmann. — 151.

Biltz, Dr. W., Eine neue Reaktion zum Nachweis von Feuchtigkeitsspuren. Berichte d. d. chem. Gesellschaft 40: S. 2182. — 149.

B ö l s c h e , Wilhelm, Im Steinkohlenwald. 6. Aufl. Mit zahlreichen Abb. von Rud. O e f f i n g e r. Stuttgart, Kosmos, Gesellschaft für Naturfreunde (Franckhsche Verlagshandlung). — 154.
B r a u n , Dr. Karl, Die Fette und Öle sowie die Seifen- und Kerzenfabrikation und die Harze, Lacke und Firnisse mit ihren wichtigsten Hilfsstoffen. Sammlung Göschen No. 335—337. I.: Einführung in die Chemie, Besprechung einiger Salze und die Fette und Öle. II.: Die Seifenfabrikation, die Seifenanalyse und die Kerzenfabrikation. Mit 25 Abbildungen. III.: Harze, Lacke, Firnisse. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 144.
B r u h n s , Prof. Dr. W., Petrographie (Gesteinskunde). Mit 15 Fig. Neudruck. Sammlung Göschen No. 173. Leipzig 1906, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 156.
B u c h e r e r , Dr. Hans, Die Teerfarbstoffe mit besonderer Berücksichtigung der synthetischen Methoden. Sammlung Göschen No. 214. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 144.
B u n g e r s , Dr. E., Zur Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer. MhS. S. 500—505. — 133.
C h e l i u s , C., Geologie als Heimatskunde in Haus und Hof. Vgl. Natur und Schule Bd. VI S. 468—476. — 159.
C z u d n o c h o w s k i , Biegon von, Benoid-Luftgas. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX S. 406. — 149.
D a m m a n n , Dr. K., Kurzes Repetitorium der organischen Chemie. Für Studierende. Freiburg i. Br. 1906, Herders Verlagshandlung. — 140.
D a n n e m a n n , Dr. Friedrich, Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover, Hahnsche Buchhandlung. — 132
D e v e n t e r , Dr. Ch. M. v a n , Physikalische Chemie für Anfänger. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. J. H. v a n't H o f f. 3. Aufl., besorgt von Prof. Dr. Ernst C o h e n. Leipzig 1906, Wilhelm Engelmann. — 141.
D i e l s , Prof. Dr. O., Einführung in die organische Chemie. Mit 34 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 139.
D o e r m e r , L., u n d K r ü g e r , E., Beschreibung der Räume und Einrichtungen für den chemischen und biologischen Unterricht an der Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg. Der 48. Vers. deutscher Philologen und Schulmänner als Gabe überreicht. Hamburg 1905. Progr. No. 878 — 137.
E h r h a r d t , Dr. R., Die Kaliindustrie. Mit 25 Figuren im Text und einer graphischen Darstellung. Bibliothek der gesamten Technik: 26. Bd. Hannover, Dr. Max Jänecke. — 143.
F i s c h e r , Prof. Dr. K. T., Vorschläge zur Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 65—78 und Natur und Schule VI: S. 45. — 130.
F u c h s , C. W. C., Anleitung zum Bestimmen der Mineralien. 5. Auflage. Neu bearbeitet von Prof. Dr. R. B r a u n s. Gießen, Alfred Töpelmann. — 157.
G e b a u e r , Dr. Curt Albert, Die Edelgase. Beilage zum XIII. Jahresberichte der städtischen Oberrealschule i. E. zu Gummersbach. Ostern 1907. Progr. No. 629. — 150.
G e i k i e , Archibald, Anleitung zu geologischen Aufnahmen. Deutsch von Karl v o n T e r z a g h i. Leipzig und Wien 1906, Franz Deuticke. — 156.
— — Geologie. Deutsche Ausgabe von O. S c h m i d t. 6. Aufl. Bd. V der Naturw. Elementarbücher. Straßburg, K. J. Trübner. — 158.
G e i n i t z , Prof. Dr. F. E., Die Eiszeit. Mit 25 Abbild. im Text, 3 farbigen Tafeln und einer Tabelle. 16. Heft der Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien (Die Wissenschaft). Braunschweig 1906, Friedr. Vieweg & Sohn. — 155.
G i r n d t , Prof. M., Leitfaden der bautechnischen Chemie. Ein methodisches Schulbuch für Baugewerkschulen und verwandte bautechnische Lehranstalten. Mit 34 Fig. im Text. Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 148.
G l a u e r , Prof. R., Schematische Darstellung der Schwefelsäure-Fabrikation. Sonderabdruck aus Natur und Schule VI: 5. Heft (S. 216—218). — 149.
G r e i n a c h e r , Dr. K., Radium. Gemeinverständliche Darstellung. Leipzig. Veit & Co. — 150.

Großmann, Dr. H., Die Bedeutung der chemischen Technik für das deutsche Wirtschaftsleben. Monographien über chemisch-technische Fabrikations-Methoden: Bd. VIII. Halle a. S., Wilhelm Knapp. — 142.
Gruner, Dr. P., Die radioaktiven Substanzen und die Theorie des Atomzerfalles. Mit 3 Figuren im Text und 1 Tafel. Bern 1906, A. Francke. — 150.
Gutzmer, Prof Dr. A., Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. Gesamtbericht. Leipzig, B. G. Teubner. — 131.
Haas, Prof. Dr. H., Leitfaden der Geologie. 8., gänzlich umgearbeitete und vermehrte Aufl. Mit 244 Textabbildungen und 1 Tafel. Bd. 42 von Webers illustrierte Handbücher. Leipzig 1906, J. J. Weber. — 157.
Handmann, R., Aus der kleinen Welt des unbelebten Stoffes. Mit 67 Illustrationen und 2 Farbenbildern. Naturwissenschaftliche Jugend- und Volksbibliothek Bd. 45. Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 158.
Hassert, Prof. Dr., Die Erforschung der Gebirge und die moderne Touristik. Aus der Natur: III, 1: S. 34 und 70. — 150.
Hemmelmayr, Prof. Franz von, Lehrbuch der organischen Chemie für die 6. Klasse der österr. Oberrealschulen. 3. durchgesehene Aufl. Mit 11 Abbildungen und einer Farbendrucktafel. Wien 1906, F. Tempsky. — 147.
— — und Brunner, Dr. Karl, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für die vierte Klasse der Realschulen. Mit 76 Abbildungen und zwei Farbendrucktafeln. 3. Aufl. Wien 1906, F. Tempsky. — 147.
Henniger, Prof. Dr. K. A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Geologie. Nach methodischen Grundsätzen für den Unterricht an höheren Lehranstalten bearbeitet. 3. verbesserte Auflage. Mit 245 in den Text gedruckten Figuren und einer Spektraltafel.. Stuttgart, Fr. Grub, Verlag. — 147.
— — Chemisch-analytisches Praktikum als Leitfaden bei den Arbeiten im chemischen Schülerlaboratorium bearbeitet. 2., völlig umgearbeitete Auflage. Ausgabe B. Mit 21 eingedruckten Abbildungen. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 152.
Hinrichsen, Dr. F. Willy, Über den osmotischen Druck. Aus der Natur: III, 1: S. 328. — 150.
Holleman, Prof. Dr. A. F., Einfache Versuche auf dem Gebiete der organischen Chemie. Eine Anleitung für Studierende, Lehrer an höheren Schulen und Seminaren sowie zum Selbstunterricht. Deutsch durch Dr. W. Meigen. Mit 2 Fig. Leipzig, Veit & Co. — 152.
Horn, E., Die Naturwissenschaften im Lehrplan der schwedischen (sechsklassigen) Realschulen. Natur und Schule Bd. VI: S. 481—491. — 134.
Jansen, Dr. H., Rechtschreibung der naturwissenschaftlichen und technischen Fremdwörter. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben vom Verein Deutscher Ingenieure. Berlin-Schöneberg, Langenscheidtscher Verlag. — 151.
Jessen, K., und Girndt, Prof. M., Leitfaden der Baustofflehre für Baugewerkschulen. Mit 36 Fig. im Text. Leipzig 1906, B. G. Teubner. — 148.
Jung, Dr., Die Schotterlager in Arnstadts Umgebung. Beilage zum Jahresberichte der Fürstlichen Realschule zu Arnstadt. Ostern 1907. Progr. No. 898. — 159.
Kauffmann, Prof. Dr. H., Anorganische Chemie. Volkshochschulvorträge. Mit 4 Abbildungen. Stuttgart, Ferdinand Enke. — 144.
Kempf, Dr. R., Ein Vorlesungsapparat zur Demonstration der Wassersynthese. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XXI: I (S. 35). — 149.
Kiesewetter, Dr. Willy, Die Einrichtung der Physik- und Chemieräume höherer Lehranstalten. Mit 58 Abbildungen. Erweiterter Abdruck aus der Zeitschrift Das Schulhaus. — 137.
Klockmann, Prof. Dr. F., Lehrbuch der Mineralogie. 4., verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 553 Textfiguren. Stuttgart, Ferdinand Enke. — 156.
Knabe, Karl, Die Meraner Vorschläge in praktischer Beleuchtung. Zeitschr. f. math. u. naturw. U. 38. Jahrg. 1.—2. Doppelheft (S. 148—155). — 151.
Knebel, Dr. Walther von, Der Vulkanismus. Mit 3 farbigen, 6 schwarzen Tafeln und 7 Abbildungen. Bd. III aus: Die Natur. Eine Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien, herausgegeben von Dr. W. Schoenichen. Osterwieck (Harz), A. W. Zickfeldt. — 155.

Koschmieder, Hermann, Die technischen Gasarten mit Ausschluß des Steinkohlengases und des Azetylens. Mit 9 Abbildungen im Text. Bibliothek der gesamten Technik: 39. Bd. Hannover, Dr. Max Jänecke. — 143.

Köthner, Dr. Paul, Aus der Chemie des Ungreifbaren. Ein Blick in die Werkstätten moderner Forschung. Mit 5 farbigen und 3 schwarzen Tafeln sowie 8 Textabbildungen. Aus: Die Natur II. Bd. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. — 150.

— — Chemische Atome und Atomgewichte. Aus der Natur: III, 1: S. 66 und 105. — 150.

— — Die Realität der Atome. Aus der Natur: III, 1: S. 289 und 339. — 150.

Krause, Hugo, Chemische Plauderstunden. Leichtfaßliche Einführung in die Chemie an Hand von Versuchen und alltäglichen Beobachtungen. Mit 67 Textbildern. Weinheim 1906, Fr. Ackermanns Verlag. — 119.

Kubierschky, Dr. K., Die deutsche Kaliindustrie. Bd. III der Monographien über chemisch-technische Fabrikationsmethoden. Halle a. S., Wilhelm Knapp. — 143.

Küster, Prof. Dr. F. W., Lehrbuch der allgemeinen physikalischen und theoretischen Chemie. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung. — [illegible].

— — Logarithmische Rechentafeln für Chemiker, Pharmazeuten, Mediziner und Physiker. Siebente, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Veit & Co. — 141.

Ladenburg, A., Vorträge über die Entwickelungsgeschichte der Chemie von Lavoisier bis zur Gegenwart. 4., vermehrte und verbesserte Auflage. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 141.

Lassar-Cohn, Prof. Dr., Die Schwefelsäure. Mit 2 Abbildungen. Aus der Natur: III, 1: S. 22 und 53. — 150.

— — Einführung in die Chemie in leichtfaßlicher Form. 3., verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 60 Abbildungen im Text. Hamburg, Leopold Voß. — 144.

Le Blanc, Prof. Dr. Max, Lehrbuch der Elektrochemie. 4. vermehrte Auflage. Mit 25 Figuren im Text. Leipzig 1906, Oskar Leiner. — 139.

Lewin, Prof. Dr. W., Methodisches Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für Realgymnasien und Oberrealschulen. Teil III: Organische Chemie. Mit 37 Abbildungen. Berlin, Otto Salle. — 146.

— — Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. Mit 112 Abbildungen. 5. verbesserte Auflage. Berlin, Otto Salle. — 145.

Lorscheid, Dr. J., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 17. Auflage, bearbeitet von Prof. Dr. Fr. Lehmann. Mit 154 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Spektraltafel in Farbendruck. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 145.

Löwenhardt, Prof. Dr. E., Proben aus einem Leitfaden für das chemische Praktikum. Beilage des Osterprogramms 1907 der Städtischen Oberrealschule zu Halle a. S. Progr. No. 328. — 152.

— — Die Wünsche der Fachlehrer bezüglich des Hochschulunterrichts für Chemie. Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw. XIII: Heft 4. — 130.

Massot, Dr. Wilhelm, Textil-Industrie III: Wäscherei, Bleicherei, Färberei und ihre Hilfsstoffe. Mit 28 Figuren. Sammlung Göschen No. 186. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. — 144.

Meyer, Dr. G., Einfacher Nachweis der durch den elektrischen Funken in Luft gebildeten Salpetersäure. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XXI: I (S. 40). — 149.

Mielke, G., Die Unterrichtsräume für Chemie. Beilage zum Bericht der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg über das Schuljahr 1902—1903. — 137.

Müller, Prof. Dr. Friedrich C. G., Einige Bemerkungen über die Verwendung des Calciummetalles beim Unterricht. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: II (S. 103). — 149.

Nath, Prof. Dr. M., Die Vorbildung für das höhere Lehramt, im besonderen in der Mathematik und den Naturwissenschaften. PA. 1907: S. 246—267. — 130.

Noyes, Prof. Dr. William A., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. Mit Genehmigung der Verfassers ins Deutsche übertragen von Walter Ost-

w a l d und mit einer Vorrede von Prof. Dr. Wilhelm O s t w a l d. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. — 139.

O h m a n n, Prof. Dr. Otto, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten. 4., die neueren Anschauungen berücksichtigende Auflage. Mit 147 in den Text gedruckten Figuren und einer Spektraltafel. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 145.

— — Verbesserter Diffusionsapparat für Gase. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XXI: I (S. 34). — 149.

O s t w a l d, Prof. Dr. Wilhelm, Leitlinien der Chemie. Sieben gemeinverständliche Vorträge aus der Geschichte der Chemie. Leipzig 1906, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. — 138.

— — Prinzipien der Chemie. Eine Einleitung in alle chemischen Lehrbücher. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. — 138.

P o h l i g, Prof. Dr. J., Eiszeit und Urgeschichte des Menschen. Mit 23 Abbildungen. Aus: Wissenschaft und Bildung. Leipzig, Quelle & Meyer. — 158.

P r e c h t, Prof. Dr. H., Die norddeutsche Kaliindustrie. 7. vermehrte Auflage, herausgegeben von Dr. R. E h r h a r d t. Mit 2 Karten. Staßfurt, R. Weickes Verlag. — 143.

R e b e n s t o r f f, Prof. Dr. H., Schulversuche über Gasgesetze. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: V (S. 275—278). — 149.

— — Weiteres über Versuche mit Wasserstoff. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: V (S. 309—312). — 149.

— — Nachweis der Hygrokospie chemischer Stoffe. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: IV (S. 243). — 149.

— — Die Bestimmung von Kohlendioxyd. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 396. — 149.

— — Vom Reich des rauchschwachen Pulvers. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 388. — 149.

R i p p e l, Prof. J., Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. II. Teil: Organische Chemie. Mit 39 Abbildungen. Wien, Franz Deuticke. — 147.

R o l o f f, Dr. Max, Grundriß der physikalischen Chemie. Mit 13 Abbildungen. Leipzig, Georg Thieme. — 141.

R o t h, Prof. Dr. W. A., Physikalisch-chemische Übungen. Mit 44 Abbildungen im Text. Hamburg, Leopold Voß. — 152.

R ö t t g e r, Prof. Dr., Lehrbuch der Nahrungsmittelchemie. 3. Aufl. Mit 22 Abbildungen und 1 Tafel. Leipzig, J. A. Barth. — 142.

R u ß n e r, Joh., Über Meldes Apparat zu Versuchen über Ausfluß von Gasen. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 382. — 149.

S a a g e r, Dr. Adolf, Die Welt der Materie. Gemeinverständliche Darstellung der Chemie. Mit 3 Tafeln und 39 Textabbildungen. Stuttgart, Strecker & Schröder. — 148.

S a c h s z e, Dr. Rudolf, Einführung in die chemische Technik. Kurzgefaßtes Lehrbuch der chemischen Technologie mit Berücksichtigung der Grundlehren der Chemie für Handels-, Real- und Gewerbeschulen. Mit einem Titelbild und 92 Figuren im Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 147.

S c h a u b e, Prof. P., Einführung in die Chemie in schulgemäßer Behandlung. II. Teil: Pensum der U I, 2. Hälfte. Beilage zum 56. Jahresberichte des Kgl. Realgymnasiums zu Bromberg. Ostern 1907. Progr. No. 214. — 135.

S c h l i c k u m, Dr. Aug., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie sowie der Elemente der Geologie. Mit 260 Textfig. und einer Spektrentafel. Essen, G. D. Baedeker. — 146.

S c h m i d, Dr. Bastian, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften. Ein Buch für Lehrer der Naturwissenschaften aller Schulgattungen. Leipzig, B. G. Teubner. — 131.

S c h o e n i c h e n, Dr. W., Aus der Natur. Zeitschrift für alle Naturfreunde. III. Jahrgang, 1. Halbband. Mit 2 farbigen Tafeln sowie 227 Abbildungen im Text. Leipzig, Erwin Nägele. — 150.

S c h w a h n, Dr. P., Der Vesuvausbruch 1906. Mit 18 Illustrationen. Sammlung populärer Schriften, herausgegeben von der Gesellschaft Urania in Berlin, No. 62. Berlin 1906, Hermann Paetel. — 158.

Schwarzmann, Prof. Dr. Max, Kristalltafeln. 9 Tafeln à 3,60 M., zusammen auf einmal bezogen 24,00 M. Karlsruhe i. B., G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. — 159.
Scriba, Dr. F., Die Verflüchtigung des Jods. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 320. — 149.
— — Ein Versuch über die niedrige Entzündungstemperatur des Schwefelkohlenstoffs. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: S. 390. — 149.
Soddy, Fr., Calcium als Absorptionsmittel für Gase (Proc. of the Royal Soc. 1906, vol. 78, S. 429 ff. und Naturw. Rundschau 1907, S. 304). — 149.
Steinmann, Prof. Dr., Der Unterricht in Geologie und verwandten Fächern auf Schule und Universität. Natur und Schule VI. Bd. 6. Heft (S. 241—251). Leipzig, B. G. Teubner. — 153.
Stolzenwald, Gustav, Zinkgewinnung. Mit 19 Abbildungen. Bibliothek der gesamten Technik: 41. Bd. Hannover, Dr. Max Jänecke. — 143.
Tannhäuser, Dr. F., Tief unter der Erde. Mit 6 Originalaufnahmen. Aus der Natur: III, 1: S. 130 und 174. — 150.
— — Die Steinsalz- und Kalisalzlagerstätten; Vorkommen, Entstehung, Gewinnung und Verwertung. Mit 7 Abbildungen. Aus der Natur: III, 1: S. 231 und 275. — 150.
Thiel, Dr. A., Chemische Experimentalkurse. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. U. XX: V (S. 306—309). — 130.
Tidy, Ch. M., Das Feuerzeug. Drei Vorträge vor judendlichen Zuhörern. Nach dem englischen Original bearbeitet von P. Pfannenschmidt. Mit 50 Fig. im Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 148.
Varges, J., Nahrungsmittelchemie. Ein illustriertes Lexikon der Nahrungs- und Genußmittel sowie Gebrauchsgegenstände. Leipzig, J. J. Weber. — 142.
Wagner, Dr. Paul, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen, insbesondere für Realanstalten und Seminare. Mit 222 Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner. — 157.
— — Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Große Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Mit 284 Abbildungen und 3 Farbentafeln. Leipzig, B. G. Teubner. — 157.
Wedekind, Prof. Dr. E., Organische Chemie. Volkshochschulvorträge. Mit 1 Abbildung. Stuttgart, Ferdinand Enke. — 145.
Weiler, Prof. W., Chemie fürs praktische Leben. Populäre Darstellung und Anleitung zur Beobachtung und zum Verständnis der täglichen chemischen Erscheinungen. Zum Selbstunterricht und Schulgebrauch. Mit 187 Illustrationen. Ravensburg, Otto Maier. — 148.
Weinschenk, E., Die gesteinsbildenden Mineralien. 2. umgearbeitete Auflage. Mit 204 Textfiguren und 21 Tabellen. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 156.
— — Petrographisches Vademekum. Ein Hilfsbuch für Geologen. Mit 1 Tafel und 98 Textbildern. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 156.
Weinwurm, E., Die Jonentheorie im Unterricht. Vortrag, gehalten auf dem IX. deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien. Österr. Mittelschule. XXI. Jahrg. — 134.
Wildermann, Dr. Max, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1906—1907: 22. Jahrgang. Mit 42 in den Text gedruckten Abbildungen. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 150.
Wolff, Dr. W., Wie die Kassubei entstand. Eine geologische Skizze. Mit 7 Abbildungen. Aus der Natur: III, 1: S. 257 und 300. — 150.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

A. Lichtwark, *Vom Arbeitsfeld des Dilettantismus.* 2. Aufl. Volksausgabe. Als Ergänzung und Fortsetzung der 1894 erschienenen „Wege und Ziele des Dilettantismus". Das Buch hat in den maßgebenden Kreisen die der Bedeutung L.s entsprechende Anerkennung durch Beifall und Widerspruch gefunden. Sein originelles Bestreben, die nicht zu unterschätzende Tatkraft des Dilettantismus in Bahnen zu lenken, auf denen sie künstlerischen Zielen zu dienen vermag, und die Auffindung einiger dieser Ziele und Bahnen entsprechen vollkommen dem feinfühligen Wesen des berühmten Kunstkenners, der seine Theorien noch außerdem auf gründliche praktische Erprobung in seinem Hamburger Wirkungskreise so kräftig zu stützen imstande ist, daß ihre Durchführbarkeit keinem Zweifel unterliegen kann. Auf wie lange, ist freilich eine Frage, die, in unserer fortwährend neuen Modekunstlaunen unterworfenen Zeit, nicht leicht zu beantworten ist. Sicher ist aber jedenfalls vorauszusehen, daß der nach L.s Anregung von Dilettantenhänden hergestellte Schmuck von Liebhaberbibliotheken sich keines nachhaltigen Beifalls erfreuen wird, solange er sich auf einem so eng beschränkten Felde bewegt wie hier. Er empfiehlt, daß der Dilettant dabei der Ornamentik jeden Stils überhaupt entsagen und anstatt dessen nicht allein Text und Titel, sondern auch Einband und Buchzeichen, mit streng naturalistisch gezeichneten kleinblütigen Pflanzenbildern einfach illustrieren solle, als gelte es einer großen Büchersammlung für ein botanisches Spezialgebiet. Denn das soll nach L.s Angabe ausnahmslos mit allen Bänden einer Bücherei geschehen, wobei von einer Rücksicht auf deren geistigen Inhalt keine Notiz genommen ist. Der traditionellen Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit des Dilettantismus sind zwar auf diese Weise neue, aber keine künstlerischen Wege geebnet. Denn der Künstler muß jedenfalls die Charakteristik des Ganzen, ebenso wie die des einzelnen Werkes ins Auge fassen, und zwar bis herab zur einzelnen Buchseite und zum Buchzeichen. Er hat den textlichen Inhalt als das Wesentliche, als Hauptsache zu beachten, dessen Wirkung er durch harmonisch hinzugestimmten Schmuck erhöhen soll, nicht aber

die Stellen, die ihm Setzer und Buchbinder auf Papier und Pappe freigelassen haben, durch ganz beliebige, zu den Worten der Verfasser wie die Faust auf das Auge passenden Abbildungen ausputzen oder gar, wie es L. selbst benennt, „ausfüllen". Unvorsichtigerweise gibt der Künstler hiermit die uralte, gefährlichste Verführungskunst des Dilettantismus, in neuer Form in dessen Hand, anstatt sie ihm zu entwinden, ihn zu entlarven als das hohle Spiegelbild jeder wahren Kunst, ja als deren gefährlichsten diabolischen Widerpart, in seinem nachahmenden Gebaren ihr äußerlich ähnelnd wie der Affe dem Menschen. Uralt, denn man ist berechtigt anzunehmen, daß schon das erste einfachste Kunstwerk, blöde angestaunt, den Dilettantismus gebar, weil es zu verständnislosen Nachahmungen des rein Technischen in seiner äußeren Erscheinung anreizte, diabolisch gefährlich für alle Kunst, weil fortan die große, im Erfassen des Kunstwertes noch tiefer stehende Menge auch die gedankenloseste ausschließlich technische Nachpfuscherei für einen Beweis künstlerischer Tätigkeit ansah und noch ansieht bis auf diesen Tag, und weil hierdurch da, wo künstlerisches Tun rein und kräftig einem individuellen Seelenleben entspringt, das Volk keinen Maßstab kennt, folglich die Kunst und deren echte Jünger bedeutend unterschätzt. Freudig und dankbar ist dagegen die originelle Idee Lichtwarks zu begrüßen, nach welcher er vorschlägt, Ausstellungen von ausschließlich Dilettantenarbeiten zu veranstalten und sie regelmäßig zu wiederholen. Er berichtet, wie er das in Hamburg praktisch ausgeführt und ganz besonders bei den malenden und zeichnenden Dilettanten auffallend günstige Erfolge damit erreicht hat. Es wäre dringend zu wünschen, daß alle größeren Städte diesem Beispiel nacheiferten. Klärt sich bei der Gelegenheit im Volke — und bei dessen Kunstgelehrten — immer mehr die Kenntnis vom Charakteristischen des Dilettantismus, so wird nicht allein dessen obenerwähnter schädigender Einfluß auf das Volk in entsprechend gleichem Grade schwinden, sondern auch die Zahl der Auchkünstlerprodukte auf unseren Ausstellungen geringer werden, und noch gar viele weitere Heil- und Segensfolgen würden sich ergeben, für deren Aufzählung hier ebensowenig Platz vorhanden ist, wie für ein weiteres Eingehen auf die vielen anderen wertvollen Anregungen, an denen Lichtwarks fruchtbare Phantasie bekanntlich überreich ist. Erwähnt sei hier nur, daß er darin den Dilettanten geschickt zu überreden weiß, entweder als Sammler für bestimmte Kunsterzeugnisse seiner eigenen Epoche zu wirken oder, noch besser, als „Amateur" in der schon genügend bekannten und anerkannten Weise zur echt künstlerischen Hebung der Photographie beizutragen.

Zur Hebung des Zeichenunterrichts, als des vornehmsten Helfers zur künstlerischen Erziehung des Volkes, trägt Lichtwark leider in keinem seiner Kapitel unmittelbar bei, obwohl er hier Gelegenheit in Fülle vorfinden konnte, seine Gedanken über die Licht- und Schattenseiten des Dilettantismus auszusprechen. Eine sorgfältige vorurteilslose Abhandlung

über Wesen und Kennzeichen des Dilettanten tut uns not in einer Zeit, die in der Produktion ihrer Kunst eine Grenzen- und Fessellosigkeit aufweist, daß es sogar in manchen Fällen unmöglich erscheint, ihr Tun als vom Wahnsinn unterschieden zu definieren, einer Zeit, die daher auch in ihrem Zeichenunterricht dem ausgesprochensten Dilettantentum ebenso freudig entgegenjubelt, wie in ihrer Kunst.

C. W. Kambli, *Die Bedeutung der bildenden Kunst für die Jugenderziehung, insbesondere für die Schule.* Ein Vortrag. Goldene Worte, in klarer Entwickelung des Grundgedankens alle die wesentlichen Punkte berührend und sorgfältig beleuchtend, die für jeden Denkenden und Empfindenden, ganz besonders aber für jeden beachtenswert sein können und müssen, der aus innerem Antrieb heraus sich bewogen fühlt, der vielseitigen Einwirkung der Kunst auf die Erziehung und Veredelung des heranwachsenden Menschengeschlechts nachzuspüren. Zugleich bietet die Schrift einen kleinen gutgewählten Zitatenschatz, der sich dem originellen Denken und Fühlen des Verfassers überzeugend einfügt.

Adelbert Ipfelkofer, *Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien.* Ausführlich und eindringlich überzeugend tritt hier der Verfasser für einen Kunstunterricht in besonderen Kunstanschauungskursen ein, und beweist dabei seinen bedeutenden Überblick über das hohe Niveau der in unseren Tagen immer gewaltiger anwachsenden Strömung, als ein echter Steuermann, der das klar erkannte Ziel fest im Auge behält. Seine Schrift hat daher nicht nur speziell für Bayerns Gymnasien, sondern für sämtliche anderen einen hohen Wert, gleichviel innerhalb welcher Landesgrenze sie sich befinden mögen. Er wird um so sicherer für die von ihm entwickelten Ideen wirken, als seine Vorschläge sich den altehrwürdigen Grundgedanken des Gymnasialunterrichts nach Inhalt und Form ergänzend einfügen, ohne besondere wesentliche Störungen im bisherigen zu verursachen. Der Wortlaut der den einzelnen Kapiteln gegebenen Überschriften gibt einen ungefähren Überblick über den reichen Inhalt der Schrift:

I. Gymnasium, Zeitgeist und bildende Kunst. II. Bildende Kunst und Bayerns Gymnasien. III. Gelegentliche Besprechung von Kunstwerken oder eigene Stunden dafür? IV. Eine Regelung der Kunstanschauungskurse ist notwendig. V. Stoff der Kunstanschauungskurse. VI. Nicht Kunstgeschichte, wohl aber historische Betrachtungsweise ausgewählter einzelner Meisterwerke. VII. Eingliederung in den Geschichtsunterricht. VIII. Das Verfahren bei den Kunstanschauungskursen: a) Die Anschauung. b) Die Besprechung. IX. Vortragende Lehrweise. X. Die Lehrerfrage. XI. Die Kostenfrage.

Stutzer, *Lehrpläne des Gymnasium Augusteum der Stadt Görlitz.* III. Heft: Zeichnen, Singen und Schreiben. Ein in allen seinen Teilen empfehlenswerter Lehrplan, der, den neueren Ministerialverordnungen entsprechend, und die Landtagsrede des preuß. Kultusministers vom 2. März 1905, über die „seitens der Lehrerkollegien der höheren Lehranstalten noch lange nicht genügend geübte Bewegungsfreiheit“ gebührend beachtend, von einem richtigen Erfassen der Aufgaben zeugt, die der Zeichen-

lehrer kennen muß, um dem Zweck einer solchen Anstalt, gemäß den allgemeinen neueren Reformbewegungen, gründlich zu genügen. Von einem erfahrenen Fachmann verfaßt, behält er besonders im Auge, daß das Zeichnen als ein erklärtes allgemeines Bildungsmittel aufzufassen und deshalb „der eigentümlichen Begabung und dem Können der Schüler angepaßt sein muß“. „Nie sind ihnen Aufgaben zu stellen, die ihre Fähigkeiten übersteigen; sie dürfen vielmehr nur solche Gegenstände zum Nachbilden erhalten, die sie richtig auffassen und wiedergeben können.“ Durch diesen und noch so manchen anderen am rechten Orte beigefügten pädagogisch und künstlerisch begründeten Kernsatz unterscheidet er sich von den planlosen Produkten des Dilettantismus, dessen Anhänger ihre Unfähigkeit stets für jeden deutlich zeigen, wenn sie ihren Lehrgang vorführen sollen.

A. Micholitsch, *Der moderne Zeichenunterricht.* II. Bd. „In jedem Satz, in jedem Wort fest und sicher“, dieses dem ersten Band (Jb. XX, 1 a) erteilte Lob sei hier aus voller Überzeugung und freudigen Herzens dem zweiten entgegengebracht. Aber es sagt noch nicht genug als Charakteristik eines Werkes, das wie dieses, fortan nicht allein in der Geschichte des Zeichenunterrichtes eine wichtige Rolle spielen wird, sondern auch in der der Schule überhaupt, weil es mit freiem klaren Blick und Wort einen wahren Einblick in die gesunde Entwickelung des Faches gibt, wo sie sich während der letzten Jahrzehnte unter wahrhaft fachmännischer Leitung vollzogen hat. Er ist der tapfere Träger und Verfechter der auf dem Boden der Kunst aller Zeiten wurzelnden neuen Errungenschaften, deren pädagogische und künstlerische Begründung und Wirksamkeit er, durch Wort und Bild gewissenhaft und ehrlich und damit oft überraschend und immer überzeugend, nachweist, im vollkommenen Gegensatz zu den haltlosen Behauptungen und Prahlereien, mit denen eine Anzahl wortgewandter Dilettanten den neuzeitlichen Standpunkt unseres Faches zwar in den Augen ihrer Geistesverwandten erhöhen, ihn aber in Wahrheit ahnungslos verschleiern und tief hinabdrücken. Denn im deutlich vollkommenen Gegensatz zu ihnen und ihren Anhängern zeigt Micholitsch überall die künstlerische Beanlagung, Vorbildung, Tätigkeit und Erfahrung, kurz alle die sehr selbstverständlichen Vorbedingungen, die man bei einem echten Reformer jederzeit zu stellen berechtigt ist. Er schildert in gleicher, frischer und anschaulicher Weise, wie er dies im ersten Bande bei dem Unterrichte der Unterstufen zugleich mit dem der Volksschule vorführte, im vorliegenden zweiten den der höheren, hier der oberen Stufen der (österr.) Oberrealschule. Dabei verfährt er so eingehend und leichtverständlich, und behandelt so vielerlei künstlerische Tätigkeiten bis in die wesentlichsten Einzelheiten und Winkel, daß man den Eindruck erhält, als sei hier nahezu alles erschöpft, was heutigentags der tüchtigste Fachmann dem Belehrungsbedürftigen mitzuteilen vermag. Dies tut er, ohne die Grenzen zu überschreiten, die jede derartige schriftliche, durch Bilder

unterstützte Unterweisung innezuhalten hat. In der Hauptsache bespricht er: 1. Das Zeichnen und Malen nach Naturobjekten. 2. Das Zeichnen des menschlichen Kopfes. 3. Das Studium des Faltenwurfes, worin er mich lebhaft an Meister Schwind erinnert, der seinen Schülern über dieses Thema förmliche Vorträge zu halten verstand. 4. Das Skizzieren nach Landschaften. Farbenstudien. 5. Das Momentskizzieren und das Gedächtniszeichnen. 6. Das Entwerfen von Ornamenten und über den Bau der Pflanzenornamente. Das letztgenannte Kapitel schließt er mit den Worten:

> „Dadurch, daß die Schüler aus den alten Meisterwerken nur die allgemeinen ornamentalen Gesetze lernen, die ornamentalen Formen sich aber nach der Natur selbst bilden, werden sie nicht zu konventionellen Nachahmern, sondern zu originellen selbstschöpferischen Künstlern."

Er versteht es sehr geschickt, dies bis zu dem fortwährenden Geschmackswechsel unserer um jeden Preis modern erscheinen wollenden Kunsterzeugnisse durchzuführen. In gleicher, stets nur auf dem geistigen Erfassen der Aufgabe fußenden Entwickelung geht er in allen seinen Belehrungen logisch vorwärts. Das beweisen auch die in reicher Anzahl und in vorzüglicher Reproduktion dem Text beigegebenen Bilder von Schülerzeichnungen. Wer es gewöhnt ist, die aus einem bewußten Sehen hervorgegangenen bewußten Linien und Striche der verschiedensten Zeichner voneinander zu unterscheiden, wer sich als Lehrer stets bemüht hat, dieses Beurteilen des Individuellen in jeder Zeichnung zum Zwecke einer Verbesserung seiner Lehrmethode auszunutzen, der erkennt auch in diesen Schülerarbeiten die durchaus individuelle Behandlung jeder einzelnen. M. verwahrt sich gegen den Verdacht, daß er in irgendwelcher Zeichnung eigenhändig geholfen habe. Er hatte das nicht nötig. Dies geht deutlich genug aus Wort und Bild in der Entwickelung seiner Lehrweise hervor. Wer es dagegen mit seiner Lehrerwürde für vereinbar hält, gegenüber seinen Schülern die Rolle des ausbessernden Flickschusters zu spielen, der glaubt ihm trotz aller Versicherungen nicht, und mit ihm alle diejenigen, die in allen solchen Zeichnungen nur die Technik, nicht aber das individuelle Verständnis zu sehen vermögen, aus dem diese herstammt.

J. Altheimer, *Vom ersten Strich bis zum Selbstporträt.* Gleich dem vorigen zeigt auch dieses Werk eine Wohlvertrautheit mit den Anforderungen, die von Kunst und Schule an den Zeichenunterricht der Neuzeit zu stellen sind, und gibt eine Menge trefflicher, auf fachmännische Erfahrung begründeter Belehrungen und daraus hervorgehender Regeln. Schon im Vorwort folgert A. mit einem Hinweis auf das beigefügte Selbstbildnis Dürers im Alter von 13 Jahren:

> „Wenn nun eine solch frühzeitige künstlerische Betätigung, wie sie im Leben eines außergewöhnlich veranlagten Kindes — hervortritt, den einen oder den anderen Reformer des Zeichenunterrichtes zu dem Versuche veranlassen möchte, die lebende Natur und schließlich den Menschen selbst als Zeichenobjekt an den Anfang des Unterrichts zu rücken, so dürfte ein solches Beginnen lediglich die Folge eines Trugschlusses, eine durchaus unangebrachte Verallgemeinerung sein, sowie die Nichtbeachtung des Umstandes, daß auch bei Dürer Übungen anderer Art vorausgegangen sein müssen."

Und mit richtigem erzieherischen Blick verurteilt er darauf die das Interesse des Kindes pflegen wollende Methode vermeintlicher Reformer durch den auf Erfahrung begründeten Satz:

„In der Regel dauert die Freude des Kindes, welche es bei den Versuchen, Gegenstände der lebenden Natur nachzubilden, empfindet, nur so lange, als es der großen Mängel, die seiner Zeichnung anhaften, noch nicht bewußt ist. — Von dem Augenblicke an, da das Bewußtsein der Ohnmacht in der Kinderseele aufdämmert, werden die meist äußerst mangelhaften Versuche nicht mehr befriedigen."

An derartigen von scharfer Beobachtung zeugenden Bemerkungen und daraus hervorgehenden Lehren ist sein Büchlein reich, wenn auch nicht alles prüfungslos hingenommen werden darf. So muß es u. a. auffallen, mit welcher Heftigkeit er sich wiederholt gegen die Anforderung wendet, der doch schließlich jedes Lehrfach der Schule mehr oder weniger gerecht werden muß, den Schüler zur Sauberkeit und Sorgfalt anzuleiten und dies bei jeder Arbeit schon von Anfang an, nicht nur ausnahmsweise bei einigen sog. guten zu beobachten. Seine Frage: „Wer lernt mehr, derjenige, welcher wenig und sauber, oder der viel aber weniger sauber zeichnet?" sei hier mit der Gegenfrage beantwortet: Verbürgt wirklich das schnelle Herstellen einer größeren Zahl unsauberer Zeichnungen, daß der Schüler überhaupt etwas Wertvolles dabei lernt? Und weiter: Ist es nicht möglich, daß ein Schüler an einer einzigen gewissenhaft und sauber behandelten Arbeit mehr lernen kann, als an beliebig vielen unsauberen, die er in derselben Zeit herstellt? Ob dabei „ganz gewöhnliches Papier" oder „schöne Zeichenbogen" verwendet werden, ist für den Fachmann sehr gleichgültig, aber er kann und muß vom Schüler verlangen, daß dieser seine Arbeit so ausführt, daß er bei genauer selbständiger Prüfung, also ohne Hilfe des Lehrers, keinen Fehler daran vorfindet und jeden ebenso selbständig verbessert. Dabei kann von „unendlicher" und „unsäglicher" Mühe und von „peinlicher" Durchführung keine Rede sein. Der Künstler Altheimer hätte derartige hyperbolische Bezeichnungen ruhig den dilettantischen Reformern überlassen können, denen jede künstlerische Durchführung peinlich erscheint, weil sie nur die technische gedankenlose und nur deshalb langweilige Herstellung so unberechenbar vieler Striche und Töne, nicht aber die innere Freude kennen lernten, die der Lernende bei dem Ausdruck seines wachsenden Verständnisses immer kräftiger empfindet.

Otto Hasslinger und Emil Bender, *Der Betrieb des Zeichenunterrichts*, die Zeichenmaterialien und Lehrmittel sowie die Anlage und Einrichtung der Zeichensäle. Ein Handbuch für Zeichenlehrer, Schulbehörden und zum Selbstunterricht. Mit Unterstützung des Großherzogl. Badischen Oberschulrates herausgegeben. — Mit diesen Worten des Titels ist der Inhalt des Buches genannt, wobei noch hinzuzufügen ist, daß er durch 206 gutgezeichnete Figuren und 21 Tafeln mit ebensolchen Abbildungen vorzüglich illustriert wird. Er erweist sich in Text und Bild als hervorgewachsen aus dem soliden Boden echt deutscher Kunst, frei und sicher

auf eigener Wurzel fußend, frei von all dem widerwärtigen hilflosen Haschen nach ausländischem Flitterwerk, hinter dem heutzutage so mancher prahlenden Gesichts zu verbergen sucht, daß ihm die Kraft fehlt, auf eigenen Füßen zu stehen. Es könnte überflüssig erscheinen, nach dieser Charakteristik des gewissenhaft redigierten Buches noch auf die Besprechung von Details einzugehen, über die jeder Leser seine eigene, aus der praktischen Erfahrung hervorgegangene Meinung hat. In folgendem sei eine solche aber dennoch angeführt, weil sie auf langjähriger Praxis Erprobtes bringt, was einem sehr weitverbreiteten Vorurteil mit Entschiedenheit gegenübertritt. Es betrifft dies das von vielen und auch von den Verfassern für unentbehrlich gehaltene Visieren.

Ich kann mit Genugtuung sagen, daß ich dieser Hilfe niemals bedurfte, weder bei meinen eigenen, sehr vielseitigen Studien nach dem Wirklichen, noch bei dem Unterrichte irgendeines meiner Schüler. W. v. Kaulbach geißelte mit treffendem Spott, auf seinen Fresken an der Außenwand der neuen Pinakothek, den unbehilflichen dilettantischen Zeitgenossen, der nach einer Gruppe tanzender Italiener mittels des visierenden scharfgespitzten Stiftes Studien machen möchte. Wer gewöhnt ist bewußt zu sehen, bedarf einer solchen verdächtigen Hilfe nicht, wer dagegen die Bequemlichkeit des Visierens sich schon von der Schule ab angewöhnt, bleibt zeitlebens unselbständig, er verliert das Vertrauen in die Urteilskraft seines freien Auges, in die Sicherheit seiner Hand. Wer es daher als Lehrer versteht, bei allen seinen Schülern dieses Vertrauen *schon von der ersten Elementarlinie ab* zu wecken und durch darauf berechnete einfache Aufgaben allmählich immer überzeugender zu steigern, der findet bald, wie schon in den Unterklassen ein reges Interesse bei ihnen erwächst, mit dem sie nicht nur innerhalb der vorgeschriebenen Übungen, sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit die Sicherheit ihrer Urteilskraft erproben. Mit berechtigtem Selbstgefühl weisen sie die Zumutung zurück, irgendein Hilfsinstrument anzuwenden, mit der Bemerkung: „Das sieht man doch schon so". Das Visieren führt überdies leicht zu einem verhängnisvollen Glauben an seine unfehlbare Sicherheit, weil es sich auf falsche Voraussetzungen gründet. Der Meßstift, gehalten vom gestreckten Arm, bewegt sich auf einer kreisförmig begrenzten Kugelfläche, die als Basis eines Kegels angesehen werden kann, dessen Spitze in der Mitte der Kugel und im Schultergelenk liegt. Beim „Sehkegel" dagegen liegt sie, von diesem weit entfernt im Auge, und die Basis ist hier, der Zeichenfläche analog, eine Ebene. Beide sind außerdem in Größe, Stellung und Lage durchaus verschieden. Nur wenn die Grundflächen beider Kegel identisch wären, könnte man dem Visieren, aber auch da immer nur unter einer Menge von Wenn und Aber, trauen. Männern, denen diese Voraussetzungen bekannt sind, mag das Visiermittel in Ausnahmefällen dienen, Kindern ist es ein bedeutendes Hindernis in der Entwickelung ihres Anschauungsvermögens.

Gustav Lony, *Über die beim Nachzeichnen von Streckenteilungen auf-*

tretenden Größenfehler. Untersuchungen wie die gegenwärtigen, systematisch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit ausgeführten, haben für den Freihandzeichenunterricht einen hohen Wert, besonders jetzt, wo so mancher sich verleiten läßt, den Wert der momentanen Impression zu überschätzen, und deshalb das unter dem Namen „Augenmaß" bekannte freie Schätzungs- und Beurteilungsvermögen für nebensächlich zu halten, obgleich dann vom Bilden irgendwelcher Formenvorstellung, vom bewußten Sehen, folglich auch von einem Freihandzeichnen keine Rede sein könnte. Infolgedessen fehlt ihm dann jeder Sinn für das Beachten der Täuschungen, denen jedes gesunde Auge naturgemäß unterworfen ist. Dem Künstler, namentlich dem, der es beim Zeichnen der menschlichen und Tierformen fortwährend mit dem sorgfältigsten Vergleichen und Beurteilen subtiler Maßverhältnisse zu tun hat, sind diese Täuschungen durch vielseitige Erfahrungen ebenso bekannt, wie die Mittel zu ihrer Abhilfe. Als Lehrer richtet er seine Lehrweise und seinen Lehrgang von Anfang an danach ein, um so bald und so gründlich als möglich allen den Tausenden von Zeichenfehlern vorzubeugen, die, wie er aus der Erfahrung weiß, nur darauf begründet sind, daß der Schüler sein „Augenmaß" nicht anzuwenden versteht, daß dieser nicht gelernt hat, was jeder lernen kann. Will man die Wahrheit dieser gewagt scheinenden Behauptung genau und eindeutig kennen lernen, um ihrer Bestimmung wissenschaftliche Qualitäten zu verleihen, so erscheint es unzureichend, nur diese Ergebnisse künstlerischer Pädagogik als maßgebend zu betrachten, denn dabei würden sich zu viele Fehler aus Komplikationen einschleichen. Man untersucht daher systematisch, indem man die Versuchsbedingungen möglichst vereinfacht. Das hat Lony auch mit Aufgebot von vielem Scharfsinn getan, soweit es galt, das Vorkommen einiger solcher Augentäuschungen festzustellen, denen die Schüler verschiedener Altersstufen bei dem Beurteilen und ins Gedächtniseinprägen von Maßen und Maßverhältnissen unterworfen sind. Da er aber über die Anwendung der obengedachten, meist sehr einfachen Mittel zur Abhilfe nur Andeutungen gibt, und keine speziell dahingehenden Untersuchungen vorgenommen hat, so sind seine sonst so wertvollen Arbeiten für den Zeichenunterricht und überhaupt für die Zwecke des Unterrichts im bewußten Sehen noch nicht als vollkommen abgeschlossen zu betrachten. Er würde bei einem solchen Weiterverfolgen des von ihm so erfolgreich eingeschlagenen Weges bei den Schülern dasselbe rege Interesse vorfinden, was sie ihm, wie seine Tabellen nachweisen, bisher entgegengebracht haben. Sie unterstützen mit Freuden den Lehrer, der sie dazu auffordert, selbständig und aus eigener Kraft die Art und Weise zu ersinnen, die, wie oben angedeutet, jeder Künstler zu finden weiß, um mit vollkommen freiem Auge*) so sicher als möglich der Wahrheit auf die Spur zu kommen. Wer es wie L. versteht, diese Aufgaben so mundgerecht, nach dem Prinzip

*) Daß hierbei von dem jederzeit verdächtigen „Visieren" abgesehen werden muß, ist selbstverständlich.

des kleinsten Kraftmaßes, zu vereinfachen, wird bald zu seiner Überraschung erleben, mit welchem Interesse und wie leicht seine Schüler derartige Schwierigkeiten überwinden, in allen den Tausenden von Fällen, in denen sie die Praxis des Freihandzeichnens hierzu veranlaßt.

J. Pindur, *Mein Zeichenunterricht.* Dieser etwas nach Überschätzung klingende Titel des Buches wird durch dessen Inhalt gerechtfertigt. Abgesehen von einigen störenden Austriazismen — nach denen beispielsweise der Österreicher, wenn er sagt, daß er „am" Berge steht, meint, daß er sich schon „auf dem" Berge befinde — entwickelt der Verfasser in kurzen, sehr klar und bestimmt gehaltenen Sätzen die Grundzüge seiner Unterrichtsweise und erweckt dadurch im Leser das wohltuende Gefühl, daß er es hier mit dem Ideengang einer in sich abgerundeten Persönlichkeit zu tun habe, die ein selbstgestecktes Ziel überlegt und überzeugt verfolgt. Im prägnanten Ausdruck kann er besonders allen denen zum Vorbilde dienen, die irgendwo genötigt sind, Gesetze und Regeln zu formulieren. Von der Wahl seiner Mittel und Wege, um seine Theorien in der Praxis mit gleicher Prägnanz wirksam zu machen, läßt sich leider nicht immer dasselbe sagen. Er will seine Schüler auf Grund eines mit Bewußtsein vollzogenen Sehens zum genauen Beobachten und Zeichnen von Dingen aus der ihnen bekannten Umgebung anleiten, und führt ihnen hierzu schon von Anfang an einige in Bild und Wort vor, um auf die Notwendigkeit hinzuweisen, nach der bei einer jeden solchen Figur deren Richtung oder Lage durch bestimmte Linien genau ihrem Wesen nach wiederzugeben ist. Er hat für jedes ein Beispiel, das den Schüler durch eigene Beobachtung zur Befolgung des hier zugrunde liegenden Gesetzes zwingt. Aber er unterläßt es, hinzuzufügen, wie man den Schüler dabei über die Gesetzmäßigkeit der vielen anderen, ebenfalls wesentlichen Linien belehren soll, die in diesen oft sehr zusammengesetzten Bilderbeispielen beachtet werden müssen, wenn das Auge des Lernenden nicht allmählich gegen deren Richtigkeit und Schönheit immer gleichgültiger werden soll; so gleichgültig, daß er, auch nach einer späteren Belehrung, z. B. Dinge, die einen genauen Kreis als Umriß zeigen müssen, in der gewohnten achtlosen nachlässigen Kindermanier darstellt, so daß seine Ballons, Bälle, Reifen, Scheiben und Räder nicht rollen können, weil er sie von Kindheit auf nicht anders behandelt hat, als hätte er die zufälligen Formen von Bachkieseln beliebig zu variieren. Auf den vom Verf. betonten „Zeichenkärtchen" erscheinen zwar alle dahingehenden Zeichenfehler als unbedeutend, aber die ihnen gegenüber geübte Toleranz des Lehrers verhindert die Belehrung über das bewußte Sehen, sie schädigt die von der Schule geforderte Erziehung zur Gewissenhaftigkeit, Sauberkeit und zu einer Anzahl weiterer Tugenden, deren Aufzählung wohl hier kaum nötig ist. So beachtenswert auch alle die Lehrsätze und ihre Erläuterungen sind, die Pindur in seinem sehr gutgemeinten Buche vorführt, so wenig durchführbar erscheint die von ihm entwickelte Reihenfolge, wenn der Lehrer gründlich danach wirken will.

Welche Wandlungen P. in seinen Anschauungen und in seiner Äußerungsweise durchlaufen hat, zeigt sich beim Vergleichen mit der im Jb. XIX 4 besprochenen kleinen Schrift.

Conrad Schubert, *Einige Aufgaben der Kinderforschung* auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung. Vortrag. Nach einigen kurzen wohlüberlegten Worten über die künstlerische Kultur des heutigen Lehrerstandes und über die daraus hervorgehende Notwendigkeit, diesen erst selbst zu einer gesteigerten ästhetischen Genußfähigkeit zu erziehen, bevor von ihm nach dieser Seite hin eine günstige Einwirkung auf die Schüler zu erwarten sei, kommt S. zu dem Schluß:

> „Unweigerlich steht fest, daß nur der Erzieher künstlerisch beeinflussen kann, der selbst eigene ästhetische Innenerfahrungen, Innenerlebnisse gehabt hat und noch hat. Deshalb werden vorzugsweise die künstlerisch gebildeten Zeichen- und Gesangslehrer, die sich, wenn auch nur in einem kleinen Gebiete der Kunst, selbständig versucht haben, die Träger der künstlerischen Erziehung in der Schule sein müssen. Sie haben es leichter, das künstlerische Schaffen zu verstehen. Sie müssen sich aber durch beständiges Kunstgenießen, durch immer neues Schauen und Hören, die sinnliche Frische und die Gefühls- und Aufnahmefähigkeit zu erhalten suchen."

Dem wäre kaum etwas zu erwidern, wenn der hier vorausgesetzte Bildungsgrad bei der überwiegend größeren Zahl unserer Zeichenlehrer vorherrschte, wenn nicht leider ziemlich dieselben traurigen Beobachtungen, die auf dem Weimarer Kunsterziehungstage eine so herbe Kritik des Lehrerstandes hervorriefen, schon vor dem Ausbruche der ganzen Bewegung so auffallend hervorgetreten wären, daß sie als deren wesentliche Ursache gelten. Das hierbei ans Licht der Öffentlichkeit gebrachte leidige Dilettantentum, das jederzeit dem Laienvolke gegenüber sich den trügerischen Schein des Künstlertums zu erhalten weiß, ist leider nach wie vor geblieben, und treibt jetzt sogar, unter dem Schutze des neuzeitlichen Reformendurcheinander, kräftiger als vorher die alten verderblichen Blüten und Früchte, nur unter veränderter, das Laientum äußerlich blendender Gestalt. Die Leichtigkeit, mit der sich jeder aus dem Massenschwall der pädagogischen und künstlerischen sowie der speziellen Fachliteratur schönklingende Worte und Phrasen im Überfluß aneignen kann, ermöglicht es auch dem Schwächsten, sich als moderner Künstler und Kunsterzieher aufzuspielen, und daraufhin mehr Schaden als Nutzen anzurichten. Die gleichen unheilvollen Dienste tut der fortwährende Wechsel der neuesten und allerneuesten modernen Richtungen und Ansichten der Künstler und Kunstschriftsteller über den Begriff alles dessen, was man für „Kunst" gelten lassen müsse. Schubert versucht hier zu klären, mit Hilfe der Aussprüche einer Anzahl älterer und neuer Autoritäten, und unterstützt in gleicher Weise die Begründung seiner vielseitigen, feinsinnig gefundenen Aufgaben auf dem Boden sorgfältiger wissenschaftlicher Betrachtungen.

Otto Jünger, *Was Kinder zu ihrem Vergnügen zeichnen und der Zeichenunterricht.* Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von Dr. Osw. Gerloff. Wie schon der Titel andeutet, eine der vielen Abhand-

lungen über das bekannte Thema: „Die Kunst des Kindes", dem ein unter dieser Bezeichnung mit außerordentlicher Sorgfalt mehrere Jahre lang tätig gewesener Verein Berliner Lehrer bis zur Erschöpfung und endlicher Auflösung seine Kräfte widmete. Man sah allmählich immer mehr ein, daß man es bedeutend überschätzt hatte, daß die seit Jahrtausenden von Jung und Alt betriebene vermeintliche Zeichenweise diesen Namen nicht verdient, sondern eine konventionelle Bilderschrift ist, die, bis auf den heutigen Tag, auch da keine Weiterentwickelung erlebt hat, wo sich eifrige Lehrer damit abmühten, diesen erklärten Feind aller unmittelbaren Naturbeobachtung zu deren Förderer zu machen. Auch dem Verf. gelingt dies, wie allen seinen Vorgängern, nur auf dem Papier, das er, gleich diesen, zu einem Wiederholen längst bekannter Entdeckungen benutzt, um damit die gleichen Vorschläge und Folgerungen, mit derselben Überzeugung von ihrer sicheren Wirksamkeit vorzuführen. Diese fußen einesteils auf den von ihm im Abbild wiedergegebenen Zeichnungen eines sechsjährigen Zwillingspaares, dessen ohne jeden Zeichenunterricht entwickelte auffallende Begabung sich beim Eintritt in die Schule verlor. Eine hier und da vorkommende Ausnahmserscheinung, die als solche nichts für oder gegen den Unterricht beweist. Anderenteils befürwortet er, leichtgläubig wie schon viele, das bekannte Drillsystem Liberty Tadds: „Man darf nur nicht gleich die Flinte ins Korn werfen, weil der erste Versuch recht mangelhafte Resultate erzielt, sondern man muß unermüdlich die Aufgabe aufs neue wiederholen, bis die Bilder gut werden". Dieser Grundsatz wird zwar auf jedem Exerzierplatz praktisch von Korporalen durchgeführt, erstarrte aber in den Schulen schon vor mehr als 50 Jahren unter Leitung des alten Domschke, Berlin, seines ebenso eifrigen Vertreters wie jetzt der als Reformer geltende Amerikaner. Jünger gibt einige von Tadds photographischen Bildern wieder, von denen er zu wissen behauptet, daß sie „nichts beschönigen". Er sagt: „Sie zeigen den Schülern (Schülerinnen) das Modell, die Zeichnungen und die Umgebung". Nun hat aber Tadd, auf meine Interpellation hin, selbst öffentlich eingestanden, daß eine größere Anzahl der angeblich von den Kindern nach dem lebenden Naturmodell gezeichneten Tierbilder *nach meinem bei Wiskott, Breslau, im Druck erschienenen Skizzenbüchern ausgeführte Kopien* sind. Er versprach naiv, sie bei einer Neuauflage des Buches durch andere zu ersetzen. Solche zweifelhafte Erfolge dieser durch „Wiederholungen" Effekt machenden Dressurmethode gereichen ihr keineswegs zu einer Empfehlung im Sinne Jüngers, der auch beim Zitieren der Aussprüche anderer Autoritäten beweist, daß er sie nicht versteht. So sagt er nach Heim: „Es ist unmöglich, einen unverstandenen Gegenstand richtig im Bilde darzustellen" und fügt hinzu, daß die Künstler deshalb auch Anatomie studierten, „denn wenn ihnen der Bau der Knochen und die Lage der Muskeln unbekannt ist, können sie auch nicht richtig zeichnen". Daß er aber damit seinen ganzen methodischen Aufbau selber stürzt, weiß er nicht, obgleich nur wenig Logik

dazu gehört, um zu schließen, daß die Kinder dieses schwierige Studium der, selbst den jüngeren Künstler anwidernden, Knochen und Muskeln von Menschen- und Tierleichen in noch höherem Grade durchlaufen müßten. Schulkinder, deren Modelle, wie er pathetisch behauptet, „etwas Lebendes vorstellen müssen, damit sie das Interesse des Kindes fesseln, also Menschen oder Tiere". Flaschen, Lampen, Kohlenkasten u. dgl. erklärt er ausdrücklich für „ungeeignet, weil sie das Kind nicht lebhaft genug interessieren". Davon, daß außerdem zu einer „verstandenen Zeichnung nach dem Lebenden" eine genaue Kenntnis von der perspektivischen Darstellung jedes einzelnen Teils des organischen Körpers gehört, die sich wiederum nur auf die Hauptsätze der Linearperspektive begründen läßt, hat er gleichfalls keine Ahnung. Solche Dinge verspottet er, er weiß damit nichts anzufangen, wie jeder der vielen Dilettanten, die sich heutzutage erlauben, zeichnerische Maßregeln herabsetzen zu wollen, die hoch über ihrem beschränkten Horizont stehen.

P. Wittgen, *Aufbauendes Zeichnen.* Unter dieser Bezeichnung versteht der Verfasser die schon vor beinahe einem halben Jahrhundert im deutschen Zeichenunterrichte durch Flinzers Lehrbuch eingeführten Anregungen und Förderungen der selbstschöpferischen Tätigkeit des Kindes, durch Verwendung einfacher Natur-, namentlich Blatt- und Blütenformen zu ornamentalen Zusammenstellungen. Leider ward damals, obgleich sie in Wort und Bild ausführlich und klar geschildert auftraten, ihr pädagogischer und künstlerischer Bildungswert von den für Kapazitäten angesehenen Führern so wenig begriffen, daß man sie in einem der ersten der verflossenen „Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer" als „weit über den Zweck und die Aufgabe der Schule hinausgehend" abzuwehren versuchte. Dennoch sind sie, wie von da ab eine stattliche Reihe der dementsprechenden Fachliteratur nachweist, von sehr vielen tüchtigen denkenden Männern praktisch und theoretisch erprobt und in ihren Resultaten dem Urteil der Öffentlichkeit überliefert worden. Wittgen hält sie, wie sein Vorwort zeigt, für ganz besonders neu und modern, obgleich seine Anleitungen in Wort und Bildern, namentlich aber in den letzteren, schon durch ihre Monotonie und Schwerfälligkeit der Berechtigung hierzu entbehren.

Hermann Lukas und Hugo Ullmann, *Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen.* Wie ungemein dehnbar die Begriffe „Modern" und „Reform" in der Auffassung des heutigen Zeichenunterrichts sein können, zeigt sich nicht allein in der Vielseitigkeit der Ansichten, die, von massenhaft auftretenden Autoren aufgestellt, gegenseitig bekämpft und verteidigt werden, sondern auch in den Widersprüchen, die sich gar nicht selten in den einzelnen Schriften selbst in einer frappierenden Menge vorfinden, die uns unklar darüber lassen, ob der Autor wohl seiner eigenen Meinung sei. Im gegenwärtigen Buche tritt dies sehr auffällig hervor. Während der Text in einer klaren Sprache eine gesunde Entwickelung der

Ansichten des Verfassers gibt und dabei nur wenige Abweichungen in das Fabelreich der Hyperreformer unternimmt, sie aber stets mit wohlgemeinten Warnungen begleitet, stehen die Abbildungen der von ihm empfohlenen Übungsbeispiele hierzu im auffallendsten Kontrast. Gegen 600, in der uralten typischen Darstellungsweise, mit pedantischer Benutzung des Reißzeugs, des Zirkels und Lineals, ausgeführte Umrisse, hauptsächlich von Haus-, Feld- und Gartengerät und Möbeln einfachster Art, sollen, ungeachtet ihres steifen nüchternen Anblicks, von den Kindern freihändig gezeichnet werden. In keinem einzigen dieser Bilder zeigt sich eine Andeutung, wie dies nach dem natürlichen bestimmten Körper geschehen soll, keines ist frisch und neu nach einem solchen gezeichnet, alle erweisen sich als die alten, nüchtern projizierten Abstraktionen, selbst die wenigen Beispiele aus der Menschen-, Tier- und Pflanzenwelt. Auch die Pflege der Farbe ist im Zeichenunterrichte schon seit nahezu 50 Jahren, nur bedeutend besser, betrieben worden als hier, wo sie unter dem von Reformern neu erfundenen, allen Urteilslosen imponierenden Namen von „Farbentreffübungen“ auftritt. Die vorgeführten Beispiele sind aber nichts weniger als das, sondern als Gegenteile geeignet, dem zu dienen, der etwa die Lust verspürte, das bekanntlich in jedem Kinde auffallend hervortretende Beobachtungsvermögen baldmöglichst zu töten. Die Autorität des Lehrers befiehlt ihm, wie das aus den Bildern auf Taf. V, XI und XIV zu ersehen ist: Du weißt und siehst zwar schon längst, daß die Sonne und das Feuer stets bedeutend heller erscheinen als alle Umgebung, male aber, in der Weise alter Bilderbogen, beides mit den als „Gelb“ und „Rot“ dir in die Hand gegebenen Stiften, bedeutend dunkler als dein weißes Papier. Die Strahlen, obgleich du sie in Wirklichkeit nie so gesehen hast, sind sehr dunkel zinnoberrot und in der Fortsetzung chromgelb zu färben. Die Farbe der Flammen siehst du hier im Schulzimmer zwar ebenfalls nicht, aber du „triffst“ sie in umgekehrter Folge, nur zeichne die Spitzen recht dunkelrot. Birnen und Äpfel haben die genau gleiche Farbe, links gelb, rechts rot und auf der Lichtseite dunkelgrün. Pflaumen und Weinbeeren, an denen du besonders unter deinen Fingern selten ein Fleckchen blauen Hauchs erblickst, malst du, ohne ihre dunkle rotviolette Naturfarbe zu beachten, ganz blau, wie eine Kornblume, du „triffst“ so ihre Farbe ganz genau, mögen sie dir auch noch so unnatürlich angestrichen aussehen. In fortwährender Wiederholung durch vier Schuljahre hindurch zeigen die Figuren auf den 24 Tafeln stets eine solche Monotonie, daß man beim Vergleichen von der ersten an bis mit der 22. kaum einen andern wesentlichen Unterschied bemerkt als den, daß die so vielfach schon dagewesenen öden Kirschen, zur Abwechselung mit demselben geschwungenen Stiel einmal nach oben oder nach unten, nach rechts oder nach links, zuletzt noch einmal mit dem Pinsel, ohne jede Vorzeichnung, zu Papier gebracht werden sollen. Daß Schüler, auch wenn ihnen hier vor Langweile die Augen zugefallen sind, dies jetzt im Schlafe zu tun vermögen, kann man schon ganz gut

annehmen. Mit Bewußtsein die herrliche Gottesnatur zu sehen und zu zeichnen, haben sie aber nach diesem auch reformieren wollenden Unterrichte, nichts gelernt. Selbst dann nicht, wenn sie nach dem Beispiel der Tafeln XXIII und XXIV einige ebenso nüchterne und steife Ornamententeile mit Wasserfarbe malten.

G. Landenberger, *Neue Methode im Freihandzeichenunterricht.* Eine wunderliche Mischung von einesteils gutbegründeten Ansichten und Meinungen, anderenteils von mancherlei mit gleicher frischer Keckheit als Wahrheiten in die Welt geschleuderten Naivitäten, wie z. B. die alle Jahre wieder mit tödlicher Sicherheit als neu verkündigte Behauptung, daß der Kreis, in Verkürzung gesehen, nicht als Ellipse erscheine, womit L. sich zu den vielen reformierenden Zeichenlehrern gesellt, die noch mit dem Kegelschnitt auf dem Kriegsfuß stehen. Den gleichen Mangel an perspektivischem Wissen und Können beweisen seine Zeichnungen von Elementarkörpern sehr altväterischen Gepräges, mit durchweg falschen Umrissen und Schattierungen. Hier nur ein Beispiel: In Fig. 70 stellt er ein Häuschen in Übereckstellung dar, dessen beleuchtete Vorderseite in Parallel-, dessen im Schatten liegende andere aber in Zentralprojektion gezeichnet ist. Auf beide, also auch auf die Schattenseite, wirft der Vorsprung des Daches einen gleichbreiten unmöglichen Schlagschatten, während ein in der Schattenmasse darunter liegendes Fensterchen eine im hellsten Lichte strahlende Brüstung und Wange zeigt. Daß sämtliche Kreisverkürzungen in Fig. 68, 69, 72, 73 und 75 vollkommen verzeichnet sind, erklärt sich aus dem Obengesagten. Diese Methode ist aber leider schon über hundert Jahre alt.

Es wäre sehr ungerecht, wollte man das wirklich Neue der von L. vorgeführten Lehrweise hier ignorieren, um so mehr, als es die systematische Anwendung einer bisher ziemlich übersehenen Technik betrifft, die in der von ihm mit pädagogischem Geschick betriebenen und beschriebenen Manier sehr guten Erfolg verspricht, wenn sie von kundiger Lehrerhand geübt wird. Es ist dies das von der ersten Elementarlinie ab geübte Zeichnen mit der Feder. Im Schreibunterrichte hatte man bekanntlich früher, aus dem gleichen Grunde wie jetzt noch im Zeichnen, großes Mißtrauen gegen deren sofortige Benutzung von der Hand des Anfängers. Vorübungen mit Rötel (Pestalozzi), Schiefer und Bleistift wurden lange betrieben, bevor man ihren üblen Einfluß auf die sog. „schwere Hand“ etc. erkannte. Landenberger zeigt, daß auch zum Nutzen des Zeichnens dieses Vorurteil überwunden und die Feder mit unmittelbarem Erfolg gut verwendet werden kann. NB. ohne vorhergegangene „Anlage“ mittels Bleistifts. Meine persönlichen Erfahrungen sprechen sehr günstig für diese Technik.

Chr. Schwartz, *Ausführlicher Lehrplan für den Zeichenunterricht in Volksschulen.* Die schwierige Aufgabe, an deren Lösung sich seit Jahrtausenden alle, selbst die hervorragendsten Künstler mit Aufbietung ihrer ganzen Befähigung, aber stets nur mit relativem Erfolg abmühten: „den

Menschen und seine Umgebung in der ganzen Erscheinung aufzufassen und einfach und klar darzustellen", betrachtet Schwartz als die des Volksschulzeichenunterrichts, und meint, daß er „das Kind" dazu „befähigen" kann, sie einfach und klar zu lösen. Man erfährt schon bei der Besprechung einiger bunt durcheinandergewürfelten Elementarübungen, daß dies mit — wie würden sämtliche Kunstheroen über diese Einfachheit staunen — mit Hilfe von Tischlerbeize, Packpapier, Kohle und ähnlichen sauberen Materialien, sogar schon hier, auf der untersten Lernstufe dem Kinde beigebracht werden kann, wenn man diesem hier nur, der Reihenfolge des „ausführlichen Lehrplans" nach, zuerst die Kugel, und, nach einem Dutzend Elementarlinien und Figuren, die des regelmäßigen Dreiecks und einer Eiform zur Aufgabe stellt, diese dann zu einem Hahn oder einer Eichel umwandeln und dann sofort — den Kopf des Menschen nach dem lebenden Modell zeichnen läßt. An diesem macht man ihm das altbekannte Schema von der Dreiteilung der Gesichtshöhe und Zubehör bekannt und braucht ihm dann, bezüglich der Gesichtsteile, Augen, Nase, Mund, Kinn, Ohr etc. einfach nur zu sagen, daß es diese „beobachten" soll, dann tuts das Kind, wie S. meint, vollkommen genügend. Logischerweise muß es, warum? erfährt man nicht — erst das regelmäßige Sechseck „auf einen Zug" herstellen lernen, bevor es zum gleichen Beobachten und Zeichnen des ganzen Menschen nach dem lebenden Modell übergehen kann, und zwar gelingt ihm das dadurch so richtig, daß der kleine Tausendkünstler sein Werk ebenso wie vorher den Kopf, auch noch mit Buntkreide verschönern kann. Darüber, daß mans dann jederzeit, beim oftgenannten Unterricht im „Farbentreffen" sowie beim nie erwähnten im „Formentreffen", nur als abschreckendes Beispiel verwenden kann, ist, außer Schwartz, jeder tüchtige Lehrer überzeugt, der die Bedeutung der eingangs genannten allgemeinen Aufgabe versteht. Kann er doch damit überzeugend die törichten Anforderungen zurückweisen, die in der Neuzeit eine Anzahl aufdringlicher Dilettanten und Laien an den Zeichenunterricht zu stellen sich erlaubt. Überzeugend freilich nur für den Kenner, aber leider nicht für sie, die niemals begreifen werden, daß es beim Zeichnen nie auf das ankommt, was man macht, sondern darauf, wie mans macht. Ihnen genügen die ärgsten Sudeleien, wenn diese nur in recht kurzer Zeit, möglichst auf einen Zug entstanden, ein sinnlos aneinandergereihtes Allerlei vorführen.

Chr. Schwartz, *Neue Bahnen. III. Teil.* Hier wiederholt der Verf. wörtlich den größten Teil des vorher besprochenen Lehrplans und fügt dem hier und da noch einige durch Bilder erläuterte Worte hinzu. Interessant ist die Abbildung einer kreisförmigen, um ihren Durchmesser drehbaren Scheibe, innerhalb deren durch zwei zu größeren Kreisen gehörende Bogenlinienpaare, die ihre Fortsetzung daher außerhalb der Scheibe finden würden, die elliptische Gestalt des in Verkürzung erscheinenden Kreises vorführen sollen. Leider aber können sie dies nicht, weil jedes Paar ein Kugelzweieck bildet, dessen Längenachse mit dem genannten Kreisdurch-

messer identisch ist. Daß Schwartz mit dieser Figur keine Fähigkeit zur Belehrung über die an jedem Runden, nicht nur allein am Drehrunden, zu machenden Beobachtungen deutlich nachweist, ahnt weder er noch seine Anhänger. Ebensowenig, daß er dies durch die beigefügten Bilder, namentlich durch die bunten tut, in denen u. a. vollkommen verzeichnete Schmetterlinge den Nachweis liefern, daß seine Schüler von der Beobachtung und Beurteilung der diesen zugrunde liegenden gleichschenklichen Dreiecke, von der Schönheit ihrer charakteristischen Maßverhältnisse, ihrer sonst jedermann auffallenden herrlichen Symmetrie in Form und Farbe etc. etc. ebensowenig eine Ahnung hatten, wie von deren Zweckmäßigkeit, denn diese Schmetterlinge können deshalb nicht fliegen. Die Schüler mußten aber über die Notwendigkeit einer scharfen Beobachtung und über die sichere Befolgung aller dieser Zweck- und Regelmäßigkeiten schon lange vor dem, gleichfalls nach Schwartz' Lehrgang längst vorausgegangener Zeichnen nach dem lebenden menschlichen Körper, diesem unleugbar feinsymmetrischen Naturgebilde, gründlich unterrichtet sein; sie mußten sich so sicher darin fühlen, wie in der Befolgung der ihnen zur Überzeugung zu Fleisch und Blut gewordenen Sprach- und Umgangsregeln, die man ihnen ebenfalls, je nach dem Maßstab der Individualität, beizubringen vermag. Wir haben nicht nur am aufmerksamen Beobachten und Verfolgen der am menschlichen und Tierkörper so wunderbar fein auftretenden Zweck- und Regelmäßigkeiten eine Quelle reinster Freude, sondern auch an dem einer unübersehbaren Menge anderer Gebilde der Natur und der Kunst. Wenn aber der Schulunterricht dem heranwachsenden Menschen schon von dessen frühester Jugend auf, eine solche Gleichgültigkeit gegen alle derartige Beobachtungen systematisch beibringt, daß dieser sie in seinen zeichnerischen Produkten so vollkommen ignoriert, wie das an den Musterbildern zu sehen ist, die Schwartz als Belege für den Wert seiner „Neuen Bahnen" dem Buche beifügt, so wird man hoffentlich endlich begreifen, wie berechtigt eine scharfe Kritik ist, die eine solche vorgebliche Reform energisch zurückweist, ohne sich mit der Aufzählung der weiteren nur scheinbar kleinen Hindernisse zu befassen, die sich jeder gesunden Entwickelung ebenso entgegenstemmen, die aber jeder, auf Grund dieses Hinweises, selber finden kann.

Georg Warnecke, *Die Hauptwerke der bildenden Kunst im geschichtlichen Zusammenhange.* Die unter der Herrschaft der Photographie so überraschend vervollkommneten Reproduktionskünste haben nicht einzig und allein den äußeren und inneren Schmuck des modernen Buches, sondern auch dessen geistiges inneres Wesen in der verschiedensten Weise beeinflußt. Der große Wert des vorliegenden begründet sich auf dieser Tatsache. Nur durch die Möglichkeit einer so hoch entwickelten Farbenwiedergabe wurde es dem geistvollen Verfasser möglich, im Verein mit kurzen treffenden Schilderungen in einer so intensiven Weise auf die Phantasie des Lesers zu wirken, daß dieser fast in den Glauben versetzt wird, daß

er den Anblick der Kunstwerke in deren Originalen entbehren könne. Auch die vielen in den Text eingedruckten Schwarzweißbilder erhalten damit einen gesteigerten Wert, daß man, durch das Farbenbild oft bis zu den Pinselstrichen des Originals eingeführt in die Malweise des jeweiligen Künstlers, diese unwillkürlich auch auf die farblos wiedergegebenen zu übertragen gereizt wird. So steigert sich sogar das ästhetische Genießen zu einer Art des selbstschöpferischen, selbst da, wo es scheint, als ob durch solche Vollkommenheit in der Farbengebung die Phantasieträgheit des Beschauers befördert werde.

„Jedes Bild erhält eine kleingedruckte Erklärung, dis mit jenem durch die gleiche Numerierung auch äußerlich in die engste Beziehung tritt. Daneben werden die einzelnen Nummern durch einen mit großen Lettern ausgezeichneten Text zu Gruppen verbunden und auf diese Weise eine geschichtliche Übersicht über die Hauptepochen der Künste hergestellt. Als Leser denkt sich der Verfasser alle diejenigen, die noch eigentlich Laien in Kunstdingen sind, die aber das allgemeine Kunstbedürfnis zur Beschäftigung mit dem Schönen treibt, besonders auch Lehrer und Lehrerinnen, die bei dem heuer immer mächtiger strömenden Zuge der Kunst in die Pforten der Schule gewissermaßen gezwungen sind, sich möglichst schnell eine einfach übersichtliche Grundlage für ästhetische Urteilsfähigkeit zu schaffen, sodann die Zöglinge der oberen Klassen der höheren Knaben- und Mädchenschulen sowie der Seminare, auch diejenigen, die in der Schule bereits die erste Einführung in das Studium der bildenden Künste erhalten haben.“

Das Buch erweist sich seinem ganzen inneren und äußeren Wesen nach als ein echtes Schul- und Hausbuch, das sich vortrefflich für Geschenkzwecke eignet und durch die im gleichen Verlage (E. A. Seemann) und in gleichem Format erscheinende Kunstzeitschrift *Meister der Farbe*, deren 4. Jahrgang 1907 erschienen ist, in einer vollkommen ebenbürtigen Weise fortgesetzt, bereichert und ergänzt werden kann, so daß es den Umständen gemäß allmählich noch weiter zu einem immer reicheren Schatze für Schule und Haus anwachsen kann. Der genannte Jahrgang bringt z. B. Bilder von Gaston la Touche, Skarbina, Spitzweg, Casp. Dav. Friedrich, Aman-Jean, Kroyer, Dudley-Hardy, Purwitt, Feuerbach, Meissonier, Stuck, Harrison, Signac, Anglada, Kaulbach, Leibel etc., sämtlich in gleicher Originaltreue, der literarische Teil interessante Briefe von Liebermann, Courbet, Trübner, Besnard etc., biographische Essays u. dgl. m.

H. Löschhorn, *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte.* Eine Vorbemerkung hierzu sagt:

„Dieser Leitfaden ist den Schulen gewidmet, die dem Kunstunterricht einen eigenen Platz im Lehrplan einräumen oder wenigstens innerhalb ihrer Geschichtspensen der Entwickelung der Kunst eine Anzahl Stunden zu widmen vermögen. Weit entfernt, als Lehrer auftreten zu wollen, möchte das Büchlein Hände und Auge des Schülers für die ihm vorgelegten Abbildungen frei, das häßliche Nachschreiben überflüssig, die böse Tinte entbehrlich machen. Aus den zuweilen etwas zahlreich aufgeführten Kunstwerken wird der Lehrende eine Auswahl zu treffen wissen.“

Als charakteristisch für den Inhalt des Buches diene dessen letzter Satz:

„245. Der Belgier Constantin Meunier, gest. 1904, schuf Gestalten von Arbeitern, oft dumpfe, blöde Menschen: Bergleute, Puddler, Glasbläser, Fischer von Boulogne. Kolossales Triptichon: Die Arbeit; ergreifend die Gruppe: Der verlorene Sohn.“

Friedrich Haack, *M. v. Schwind.* Eine der so ungemein bekannten und beliebten Knackfußschen Künstlermonographien, die jetzt in dritter, verbesserter und durch mehrere neue Buntdrucke und Schwarzweißbilder vermehrten Auflage erschienen ist. Es sind jetzt 173 Zeichnungen, Studien, Entwürfe und ausgeführte Kompositionen, in denen uns das Leben und Arbeiten, Streben und Vollbringen des großen echt deutschen Meisters von dessen frühester Jugend auf vor die Augen und vor die Seele geführt wird. Ein ausführliches Eingehen auch auf den trefflichen Inhalt ist nicht nötig, weil dieser durch die beiden früheren Auflagen weithin bekannt und als vorzüglich genügend gewürdigt worden ist. Auch über die vornehme Ausstattung des Buches ist nichts Neues zu melden.

B. Haendcke, *Deutsche Kunst im täglichen Leben.* Eines der bekannten und beliebten Bändchen der stattlichen Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen „Aus der Natur und Geisteswelt“. Sein Inhalt umfaßt die Zeit vom Romanischen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts auf Grund verbürgter Überlieferungen, und schildert von der der Karolinger ab die Stein- und Holzbauten, die Wohnstätten und Ritterburgen unserer Vorfahren, die Häuser des Bürger- und des Bauernstandes, mit all ihrer äußeren und inneren Ausstattung und Ausschmückung, je nach Bedürfnis oder Luxus, der etwa um die Mitte des 17. bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete der Kunst im täglichen Leben die führende Stellung übernahm, indem er Paläste und Schlösser schuf. Eine Reihe von 63 sehr instruktiven Textabbildungen schmückt das Buch.

Paul Schubring, *Rembrandt.* Wie das vorhergenannte, so gehört auch dieses Büchlein zu den einer Folge von Hochschulvorträgen entstammenden der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“. Es will, nach den eigenen Worten des Verfassers, „nur zusammenfassen, was den Fachgenossen längst bekannt ist, was zu wissen und zu besitzen aber viele Menschen wünschen, denen in Rembrandt der Licht-Magus der nordischen Kunst erschienen ist. Von den Abbildungen wird man in diesem Rahmen nicht mehr als einen Anhalt für die Erinnerung verlangen. Am Schluß sind Angaben über andere und vollständigere Reproduktionsfolgen gemacht worden.“ Es würde eine wesentliche Lücke in der Charakteristik des großen Künstlers entstanden sein, wären aus einer hier übelangebrachten Prüderie Bilder wie Abb. 17 und 19 fortgefallen. Leider erscheint es aber dennoch bedenklich, das in allem übrigen auch für Ausgewählte aus der heranwachsenden Jugend geeignete Werkchen in deren Hände zu geben.

Max Sauerlandt, *Griechische Bildwerke.* Eine auserlesene Sammlung mustergültiger Autotypien, nach den vornehmsten Meisterwerken der antiken Plastik. In Format und Größe bequem handlich, ermöglicht das Buch, durch die vortreffliche Wiedergabe jeder einzelnen Figur bis zu den feinsten Details, den Genuß der Schönheit dieser Schöpfungen, besser als dies früher durch Blätter in Großfolio zu erreichen möglich war. Auch

der begleitende Text ist daraufhin gestimmt, so daß hier bei der praktischen Verwendung dieses „klassischen Bilderbuches“ der begeisterte Vortrag des Lehrers in den empfänglichen Herzen der Schüler durchaus andere Eindrücke hervorruft, als dies früher geschehen konnte, bei dem Anschauen von Bildern, von denen jedes einzelne zuvor eine ganze Reihenfolge von Mißhandlungen durch die Medien minderwertiger Zeichner, Kupferstecher, Holzschneider und Lithographen erduldet hatte, ehe es als ein Musterstück griechischen Schönheitsgefühls im Schüler gelinde Zweifel an die Glaubwürdigkeit des Lehrers erregte. Nachträglich sei noch bemerkt, daß in den Fällen, wo eine Vorderansicht des plastischen Werkes nicht genügend erschien, eine seitliche in gleicher Ausführung und Grösse geschickt hinzugefügt ist.

H. Steuding, *Denkmäler antiker Kunst.* Ein Sammelwerk, ähnelnd dem vorigen und doch wesentlich von ihm verschieden. Das Vorwort sagt:

> „Die Forderung, daß der auf den Gymnasien als Hauptsache betriebene Unterricht in den klassischen Sprachen durch die Anschauung belebt, vertieft und geklärt werde — — hat auch dieses Buch entstehen lassen, das in erster Linie die Bestimmung hat, von allen wichtigen Dingen, die im Gymnasium im klassischen Unterricht behandelt werden, dem Schüler sofort ein deutliches und darum im Gedächtnis leicht haftendes Bild zu bieten.“

Dieser ausschließlich den Sprachunterricht fördernde Zweck einer rein äußerlichen Anschauung der klassischen Meisterwerke dürfte, in dieser Weise ausgesprochen, den Gegnern des Gymnasiums, z. B. am Kunsterziehungstage in Dresden, eine willkommene Waffe in die Hand gegeben haben, wenn nicht glücklicherweise der Inhalt des Buches zeigte, daß dies nicht mit schlimmer Absicht gesagt wurde. Freilich wird die Konzentration des Betrachtenden, das Vertiefen in die Schönheiten der Antike, durch die Bilder nicht überall hervorgerufen, besonders aber erschwert durch das Zusammendrängen mehrerer auf einem Blatte.

H. Luckenbach, *Archäologische Ergänzungen.* Beilage zum Jahresbericht des Großherzogl. Gymnasiums zu Donaueschingen 1907. Mit einigen kurzen Erläuterungen begleitet bringt das Heft, „um eine Führung der uns anvertrauten Jugend durch die antiken Reste der ewigen Stadt zu erleichtern“, zuvörderst drei Tafeln Abbildungen von Ergänzungen für 1. die Mitte von Rom, 2. die Kaiserfora, 3. das Forum Romanum mit dem Blick über den Concordia- und Vespasiantempel bis zum Flavischen Amphitheater, dann Taf. 4—8 vier verschiedene Ergänzungsversuche zur Laokoongruppe, 9 und 10 desgl. zum Apoll von Belvedere und, nach drei Darstellungen keltischer Gigantensäulen aus dem II. Jahrhundert v. Chr., noch drei Bruchstücke griech. Grabreliefs aus dem Karlsbau zu Donaueschingen.

Karl Dissel, *Der Opferzug der Ara Pacis Augustae.* Unterstützt durch drei sehr instruktive Tafeln, entwickelt der Verfasser auf Grund neuerer Funde und Forschungen seine Ansichten über namhafte Änderungen in der bisher geltenden Zusammensetzung des Festzugs, die in ver

schiedenem Wesentlichen so bedeutend von der Rekonstruktion Petersens abweichen, daß eine ganz neue Anordnung der Szenen, auf Grund der gesicherten Ergebnisse vorgenommen werden muß. „Dabei hat der Zug der Südseite mit der daranstoßenden Hälfte der Westfront bis zur Tür den Ausgangspunkt zu bilden, da die Anordnung der übrigen kleineren Friesteile der ganzen Ostfront sowohl als der Westfront, links von der Tür, durch keine zweifellosen Fundstücke sichergestellt wird."

Georg Friese, *Die Technik des Zeichenunterrichts.* Wie der Titel andeutet, gibt der allgemein als Mann von reicher Erfahrung und vielseitiger Kenntnis bekannte und beliebte Verfasser in dieser Schrift einen Einblick in denjenigen Teil des Zeichenunterrichts, der in unserer Periode zu einem ganz besonderen Ansehen gelangt ist. Er behandelt das Äußerliche, schildert Gestalt und Einrichtung eines den modernen Ansprüchen dienenden Zeichensaals, samt dessen Ausstattung, mittels bequem und sicher dienender Möbel, Geräte, Subsellien und Modelle der verschiedensten Art. Weiter „die Zeichengeräte, worauf und womit gezeichnet wird", bis herab zum unscheinbarsten Rötel- und Kreidestift. Man kann ja über so manches, was er für oder gegen die Verwendung irgendeines dieser Dinge sagt, auf Grund eigener Erfahrungen anderer Meinung sein; das nimmt aber dem sehr sorgfältig behandelten Inhalt des Buches, der in seinem Hauptteile der Empfehlung der von Friese in den Handel gebrachten Fabrikate dient, seinen Wert nicht. Es bleibt dann immer noch des Guten genug übrig.

L. Schönchen, *Kreide und Kohle.* Die Ansicht, daß Vorlageblätter irgendwelcher Art aus dem Unterrichte der Schule zu verbannen seien, hat, namentlich durch die dahingehenden preußischen Verordnungen, glücklicherweise eine allgemeine Geltung erlangt, um so mehr, als bekanntlich schon lange vorher jeder künstlerisch tüchtige Fachmann den Kopierunterricht für verderblich erkannte und nur allein das Zeichnen nach dem Wirklichen betrieb. Damit ist aber keineswegs ausgeschlossen, daß man den Schülern in den oberen Klassen der höheren Schulen, wo sie den Unterricht in den Elementargesetzen der Verkürzung und der Beleuchtung gründlich absolviert haben müssen, zum Zwecke einer Vereinfachung ihrer Technik, beim Zeichnen z. B. nach der natürlichen Landschaft, Musterblätter vorführe, aus denen sie ersehen können, wie ein gewandter Zeichner, mit sicherer Kenntnis und Beobachtung dieser Gesetze, sogar bei der Anwendung des einfachsten Materials künstlerisch genügende Wirkungen zu erzielen vermag. In diesem Sinne sind die vorliegenden beiden Hefte sogar warm zu empfehlen, da sie, frei von jeder Manieriertheit, ganz besonders dazu geeignet sind, den Schüler auf die feine Beobachtung und Befolgung der genannten Erscheinungsgesetze auch da aufmerksam zu machen, wo der darin Unerfahrene nur oberflächlich gesudelte Striche und Flecken sieht, und sie folglich auch bei einem Kopierversuch unausbleiblich so behandeln würde.

Franz Grüber, *Pinselspiele.* Diese Spiele, so sympathisch sie auch allen denen erscheinen mögen, deren Horizont sich nicht über den des Kindergartens zu erheben vermag, gehören in den letzteren, können unter den Fröbelspielen den ihnen gebührenden Platz einnehmen. sollen aber auch da bleiben und sich nicht, wie dies hier geschieht, in die Schule eindrängen wollen, in der leider an manchen Orten schon genug Spielerei getrieben wird. Es stünde sonst bald zu erwarten, daß, analog diesen „kunsterzieherischen" Pinselspielen auch die Plastik mit Hilfe gleicher Figuren gefördert, die Schule zu einem Rüben-, Möhren- und Kartoffelkeller umgewandelt würde, sicher ebenfalls zum Gaudium, aber nicht im Interesse der Schüler.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Altheimer, J., Vom ersten Strich bis zum Selbstporträt. Gedanken über den modernen Zeichenunterricht. Progr. (ohne No.) zum Jb. des Kgl. Alte Gymnasium zu Regensburg. Schuljahr 1906—07. — 5.

Dissel, Karl, Der Opferzug der Ara Pacis Augustae. Nebst 3 Taf. Wissensch. Beil. zum Jahresber. des Wilhelm-Gymnasiums in Hamburg. 1907. Progr. No. 914. — 19.

Friese, Georg, Die Technik des Zeichenunterrichtes. Hannover, Helwing. — 20.

Grüber, Franz, Pinselspiele im Dienste der Kunsterziehung und Kunstübung. Thüringer Verlagsanstalt W-Jena. — 21.

Haack, Friedrich, M. v. Schwind. (Bd. XXXI der Künstler-Monographien von H. Knackfuß.) Mit 171 einfarb. Abbildungen und 5 Buntbildern. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 18.

Haendcke, Berthold, Deutsche Kunst im täglichen Leben bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts. Mit 63 Textbildern. Leipzig, B. G. Teubner. 1908. — 18.

Hasslinger, Otto, und Bender, Emil, Der Betrieb des Zeichenunterrichts Zeichenmaterialien, Lehrmittel, Anlage und Einrichtung der Zeichensäle. Mit 206 Fig. und 21 Taf. Leipzig, B. G. Teubner. — 6.

Ipfelkofer, Dr. Adelbert, Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien. München, Buchdruckerei von J. B. Lindl. — 3.

Jünger, Otto, Was Kinder zu ihrem Vergnügen zeichnen und der Zeichenunterricht. Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von Dr. Osw. Gerloff. Kiel, Robert Cordes. — 10.

Kambli, Dr. theol. C. W., Die Bedeutung der bildenden Kunst für die Jugenderziehung, insbesondere für die Schule. St. Gallen, Fehr. — 3.

Landenberger, G., Neue Methode im Freihandzeichenunterricht. 1. bis 3. Teil. Mit 17 Tafeln. Stuttgart, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. — 14.

Lichtwark, A., Vom Arbeitsfeld des Dilettantismus. 2. Aufl. Volksausgabe. Berlin, Bruno Cassirer. — 1.

Lony, Dr. Gustav, Über die beim Nachzeichnen von Streckenteilungen auftretenden Größenfehler. Beilage z. Jahresber. der Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg. 1907. Progr. No. 916. — 7.

Löschhorn, H., Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17.

Luckenbach, Dr. H., Archäologische Ergänzungen. Beilage z. Jahresber. des Großherzogl. Gymnasiums zu Donaueschingen. Progr. No. 762. — 19.

Lukas, Hermann, und Ullmann, Hugo, Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen. 2. unveränd. Aufl. Dresden. Müller-Fröbelhaus. — 12.

Meister der Farbe. Europäische Kunst der Gegenwart. Vierter Jahrg. Leipzig, E. A. Seemann. — 17.

Micholitsch, Adalbert, Der moderne Zeichenunterricht. II. Band. Wien. A. Pichlers Witwe & Sohn. — 4.
Pindur, J., Mein Zeichenunterricht an der Knabenbürgerschule, ein Lehrplan. Mit 78 Holzschnitten. Selbstverlag, Jägerndorf, Schlesien. 1908. — 9.
Sauerlandt, Max, Griechische Bildwerke. Mit 140, darunter ca. 50 ganzseitigen Abbildungen. Düsseldorf, K. R. Langewiesche. — 18.
Schönchen, L., Kreide und Kohle. Ravensburg. Otto Maier. — 20.
Schubert, Conrad, Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung. Vortrag. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. — 10.
Schubring, Paul, Rembrandt. Mit Titelbild und 49 Textabbildungen. Leipzig. B. G. Teubner. — 18.
Schwartz, Chr., Ausführlicher Lehrplan für den Zeichenunterricht an Volksschulen. Hamburg, Boysen & Maasch. — 14.
— Neue Bahnen. III. Teil. Der Zeichen- und Kunstunterricht auf der Mittelstufe. Hamburg, Boysen & Maasch. — 15.
Steuding, Prof. Dr. H., Denkmäler antiker Kunst. 2. Aufl. Leipzig, E. A. Seemann. — 19.
Stutzer, Lehrpläne. III. Heft: Zeichnen, Singen und Schreiben. Beilage z. Jahresber. 1906—07 des Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz No. 234. — 3.
Warnecke, Prof. Dr. Georg, Hauptwerke der bildenden Kunst im geschichtlichen Zusammenhange. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 450 Abbildungen im Text und 16 Farbendrucktafeln. Leipzig, E. A. Seemann. — 16.
Wittgen, P., Aufbauendes Zeichnen. Anregung des Schülers zur Selbstbetätigung im neuzeitlichen Zeichenunterricht. Mit 280 Beispielen. Für Volks- und höhere Schulen, insbesondere die Unterklassen der Fachschulen. Wiesbaden, P. Plaum. — 12.

XV.

Gesang

R. Schreiner.

---

1. *Tanzspiele und Singtänze.* Gesammelt von Gertrud Meyer. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig. 1 Mark.

Man kann der Verfasserin sehr dafür Dank wissen, dieses anmutige Büchlein in die Welt geschickt zu haben. Jung und alt kann an dieser Gabe seine Freude haben. Es enthält 39 Tanzspiele oder, wenn man will, Tanzliedchen; voran geht ein Liedchen von Corona Schröter zu einem Texte aus Herders Volksliedern. Eine große Anzahl der Tänze ist, wie die Verfasserin im Vorworte sagt, aus dem Schwedischen übertragen; zu manchem schwedischen Spiele wieder ist eine deutsche Melodie gegeben worden. Zu jedem Liedchen gibt die Verfasserin zuerst die Aufstellung der Gesellschaft an, dann die Ausführung des Tanzes von Vers zu Vers, von Strophe zu Strophe. Möge das Büchlein in Schulen recht viele Verbreitung finden.

2. *Jugend-Gesang.* Sammlung mehrstimmiger Lieder in losen Blättern für den Schulgebrauch herausgegeben von Max Battke. Verlag von Chr. Friedrich Vieweg, Berlin-Gr. Lichterfelde.

Der rührige Verfasser, den wir zu wiederholten Malen auf theoretischem Gebiete führend und fördernd betätigt sahen, bringt hier in loser Form 2 Heftchen, je mit 20 Blättern, von welchen das erste Heftchen 32, das zweite 28 Lieder für die Jugend enthält. Die Lieder sind zum größten Teile dreistimmig gesetzt, einige wenige zweistimmig, und den besten Autoren entnommen. Die Auswahl ist wohl erwogen und dem Stimmumfange der jugendlichen Sänger angemessen. Die Texte sind teils geistlichen Inhalts und darunter einige reizende Weihnachtslieder, teils weltlichen Inhalts, und diese behandeln die Tages- und Jahreszeiten, Vaterlandsliebe usw.; nicht wenige sind fremden Nationen entnommen und vor allem der englischen und französischen Singliteratur. Bei diesen ist unter den fremden Text der deutsche angesetzt. Da der Preis jedes Blattes nur 5 Pf. beträgt, so ist die Anschaffung einzelner Lieder dieser bestens zu empfehlenden Sammlung nach freier Wahl des Lehrers jeder Schule leicht möglich.

3. *Fünfzig kurze zweistimmige Übungen* für den Gesangunterricht an Volksschulen und den Unterklassen der höheren Lehranstalten verfaßt von Chr. Scherer. Verlag von Aloys Maier, Fulda.

Mit diesen Übungen will der Verfasser „eine Lücke, welche die im Gebrauche befindlichen Leitfäden für den Schulgesangunterricht aufweisen, ausfüllen". Wir geben gerne zu, daß dergleichen fugierte Sätzchen in den gewöhnlichen Treffübungsbüchern selten gefunden werden und gewiß nicht in solcher Fülle — der Verfasser bietet für 2 Lehrstufen 50 Übungen — und nicht mit solch eindringender Sachverständigkeit und melodischer Führung. Sie sind allerdings für etwas vorgeschrittene Schüler bestimmt und werden, richtig angewendet und geübt, nicht nur sichere Treffer heranbilden, sondern auch entsprechend der Anlage und den Anforderungen an die Stimme auch den Stimmumfang erweitern. Was Ref. nicht gutheißen kann an dieser Sammlung, das ist der stellenweise kleine Druck; er entspricht nicht den schulhygienischen Anforderungen.

4. *Gesangübungen für Männerstimmen*, von A. Wiltberger. 2. Auflage. Druck und Verlag von L. Schwann, Düsseldorf.

Zum Gebrauche in Seminarien und den oberen Klassen höherer Schulen bestimmt, wird diese gediegene Übungssammlung, die innerhalb eines Jahres die zweite Auflage erlebt hat, gewiß auch in Gesangschulen mit dem besten Erfolge benutzt werden können. Der Aufbau des Büchleins gibt Zeugnis davon, daß der Verfasser, wie er es auch im Vorworte zur ersten Auflage bekennt, diese Übungen aus der Praxis, aus seinem Unterrichtsverfahren hervorgehen ließ. Die Stimmbildungsübungen, die voranstehen, nehmen einen bedeutenden Raum ein und sind vorzüglich der Bindung der Töne und dem An- und Abschwellen des Tones gewidmet. Es folgen nun in praktischer Auswahl Treffübungen und kleine Übungsstücke. Diesen schließt sich die chromatische Tonleiter an, darauf zweistimmige Übungen, fugiert und variiert mit kluger Berechnung, in verschiedenen Ton- und Taktarten, die eine Fülle von musikalischen Anregungen bieten. Zweistimmige Solfeggien von Bertalotti, die folgen, erweitern den Umfang und sichern das Treffen, während weitere zweistimmige Sätze aus Werken älteter Meister, wie Orlandus Lassus, Durante, A Lotti, Carnazzi u. a. einen schwergewichtigen Abschluß bilden und zur höchsten Stufe der Singsicherheit hinanführen sollen.

5. *Liederbuch für Volks- und Mittelschulen.* Mit besonderer Berücksichtigung der Einführung in das Treffsingen auf Grundlage der Kadenzdreiklänge bearbeitet von Philipp Hampp. II. Teil. München. Druck und Verlag von R. Oldenbourg.

Ein gut gelungener Versuch, der in den Treffübungen, die jedem Liede vorangehen, die Intervalle nach den Kadenzdreiklängen suchen läßt und auf dieser Grundlage den Gang der Melodie andeutet und vorbereitet. Selbstverständlich erforderte die Auswahl der Lieder die größte

Sorgfalt und Sichtung, damit ja Fremdartiges, das den Dreiklängen der Kadenz fernliegt, gemieden werde. In den Dur-Tonarten wird bis zu 4 Vorzeichen geschritten, in den Moll-Tonarten bis zu 3. Sämtliche Lieder sind zweistimmig gehalten. Den Schluß dieses trefflichen, hundert Seiten starken Büchleins bildet eine schematische Darstellung der durchgenommenen Tonarten.

6. *Liederbuch für Volksschulen und Mittelschulen* sowie für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. In drei Stufen herausgegeben von H. Balshüsemann. Verlag von Chr. Friedrich Vieweg, Berlin-Gr.-Lichterfelde.

Ein dreiteiliges Schulliederbuch, das über 200 der schönsten Gesänge deutschen Liederborns bietet. Das Heft für die Unterstufe zählt 40 Lieder, das für die Mittelstufe 55, endlich bringt die Oberstufe 113. Allen 3 Heften sind Kanons beigegeben. Es sind aber nicht bloß Lieder der Vergangenheit gebracht, sondern auch manche Perle der Gegenwart und insbesondere ist auf das wirklich lyrische Moment besonders Bedacht genommen. Der Stimmumfang der einzelnen Stufen ist sorgfältig berücksichtigt worden. Die Lieder der Mittelstufe sind nach Tonarten geordnet unter tunlichster Zusammenstellung der Gesänge ähnlichen Inhalts; in der Oberstufe sind die Lieder hauptsächlich nach dem Inhalte geordnet. Etwa die Hälfte der Lieder der Oberstufe ist dreistimmig gesetzt, die der Mittelstufe sind zweistimmig, die der Unterstufe einstimmig. Das Buch ist niederen und mittleren Schulen bestens zu empfehlen.

7. *Chorgesänge für höhere Schulen.* Heft I. Gesänge für Schulfeierlichkeiten. Herausgegeben von Otto Kirmse, Ernst Reiße, Theod. Salzmann, Fritz Stang, Heinr. Wahls. Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Leipzig.

Das Buch enthält 44 Gesänge und zwar 14 geistliche Festgesänge, 14 vaterländische und 16 Gesänge zu Einführungs-, Entlassungs-, Weihnachts- und Trauerfeierlichkeiten, also eine Sammlung von Gesängen, die das ganze Schulleben begleiten können. Die Gesänge sind teils einstimmig und zu diesen ist stets die Bezugsquelle der Begleitung auf dem Piano angegeben, teils dreistimmige Knabenchöre, teils gemischte Chöre. Die Auswahl ist mit größter Umsicht getroffen und bietet nicht allzugroße Schwierigkeiten. Dieses Liederbuch reiht sich bezüglich seiner Verwendbarkeit bestens dem von den gleichen Verfassern herausgegebenen „Liederbuch für höhere Schulen“ an.

8. *Liederschatz für deutsche Schulen.* Herausgegeben von Ludwig Erk und Wilhelm Greef, neu bearbeitet von F. Wiedermann und L. Krämer. II. Heft. Druck und Verlag von G. D. Baedeker, Essen.

Das vorliegende Heft, für die Oberstufe der Volksschulen bestimmt, enthält im ganzen 100 Gesänge: Volkslieder, volkstümliche Lieder, Psalmen, Motetten und Kanons. Mit Recht ist auf dieser Stufe dem volkstümlichen Liede ein breiterer Raum gegönnt und für religiöse wie für

patriotische Schulfeiern bietet das Heft die notwendigsten Gesänge in ausreichendem Maße. Die Mehrzahl der Lieder ist zweistimmig. Willkommen sind die beiden Beigaben: „Die wichtigsten Regeln des Gesanges“ und das Kapitel „Zur Kenntnis der Tonschrift“. Wir wünschen dem Büchlein auch in der neuen Bearbeitung die weiteste Verbreitung.

9. *Neuer Liederhort.* Neue weltliche Gesänge für Schule und Haus, gesammelt und herausgegeben von Eduard Philipp. Verlag von E. Philipp, Arnstadt-Holzhausen.

Die Sammlung, die der Herausgeber als „Ergänzung zu den eingeführten Liederbüchern“ gedacht hat, bringt in den 53 Gesängen 17 Mitarbeiter. Die Lieder sind meist volkstümlich gehalten, bis auf wenige zweistimmig gesetzt und weisen gefällige Melodienführung auf.

10. *Mehrstimmige Gesänge* für höhere Lehranstalten, Seminarien und Kirchenchöre. Komponiert und bearbeitet von Carl Cohen. Ausgabe A, für gemischten Chor. III. Auflage. Druck und Verlag von L. Schwann, Düsseldorf.

Dieses vielbegehrte Büchlein enthält eine nach den Zeiten des Kirchenjahres geordnete Sammlung von vierstimmigen Gesängen, 24 an der Zahl, alle bis auf zwei mit lateinischem Texte. Sie bieten einfachen harmonischen Satz und sind leicht ausführbar. Auf den Stimmenumfang der jugendlichen Sänger ist gebührend Rücksicht genommen worden.

11. *Cantate ad laudem Domini!* Lateinische und deutsche kirchliche Gesänge für drei Knabenstimmen und eine Männerstimme (auch für gemischten Chor) zum Gebrauch an höheren Lehranstalten, in Präparandien und Kirchenchören, von K. Hebler und E. Scharbach. Druck und Verlag der Aschendorff'schen Buchhandlung, Münster i. W.

Eine reichhaltige Sammlung von Kirchenchören, 121 an Zahl für alle Festzeiten des katholischen Kirchenjahres. Sie ist zunächst für sechsklassige höhere Lehranstalten, ferner für neunklassige höhere Schulen und für Präparandien berechnet. Dieser Umstand brachte es mit sich, daß die Herausgeber die Tenorstimme zunächst für eine dritte Knabenstimme ansetzten und dem Stimmumfange beider Stimmen Rechnung trugen, so daß der Satz in den meisten Fällen für den gemischten Chor brauchbar ist. Allerdings hätte Ref. es im Interesse einer recht weiten Verbreitung dieser vortrefflichen Kirchenliedersammlung gewünscht, daß die Anlage durchgängig für den gemischten Chor gemacht worden wäre, die Übersichtlichkeit bei der Lesung hätte dabei gewonnen. Druck und Ausstattung entsprechen strengen Forderungen. Das Buch sei allen Chorregenten bestens empfohlen; sie werden außer den Perlen alter Kirchenlieder manches erhebende Lied auch neuerer Komponisten als willkommene Gabe entgegennehmen können.

12. *Liederbuch für die unteren Klassen und Vorschulen höherer Lehranstalten* von Barthel Müller. II. Auflage. Verlag der Rengerschen Buchhandlung Gebhardt & Wilisch, Leipzig.

Ein prächtiges Büchlein für die unteren Klassen mit reicher Liederauswahl und einem wohlgetroffenen theoretischen Anhang für die Anfänger. Es werden zunächst 125 Lieder geboten, a) zu den Tages- und Jahreszeiten, b) Turn- und Wanderlieder, c) Vaterlandslieder, d) Volkslieder vermischten Inhalts, e) geistliche Lieder. Um eine innigere Verbindung des Gesangunterrichts mit dem Unterricht im Deutschen in den unteren Klassen zu bewerkstelligen, wurden vor allem bekannte Melodien gewählt, die Gedichte aus hervorragenden Lesebüchern (z. B. von Buschmann und Linnig) zum Texte haben; es sind deren 26. Im übrigen fanden überall die einschlägigen passenden Volkslieder und volkstümlichen Melodien vor anderen Liedern ähnlichen Inhalts besondere Berücksichtigung. Im mehrstimmigen Satze, der in der größeren Hälfte der Lieder vorliegt, ist die zweite und dritte Stimme möglichst ungekünstelt gehalten, alle gesuchten musikalischen Schwierigkeiten sind tunlichst vermieden und hierdurch wurde der Schule die Lösung ihrer Aufgabe auf diesem Gebiete leicht und angenehm gemacht. Der beigegebene Anhang dieses Buches enthält einerseits Notenübungen in gut geordneter Reihenfolge, andererseits „Musikalischen Lese- und Lernstoff“ für die jungen Sänger. Das Gebotene ist übersichtlich gebracht und genügt vollauf für diese Stufe; nur möchte Ref. den Verfasser aufmerksam machen, daß die Formierung der Definition der Melodie: „Die Melodie besteht in einer tonisch und rhythmisch geordneten Aufeinanderfolge von Tönen“, der lieben Jugend auf einmal zu viel Neues und Schwerverständliches bringt.

13. *Liederbuch für die unteren Klassen österreichischer Mittelschulen.* Herausgegeben von Josef Zirinn. II. Auflage. Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien.

Was Ref. von der ersten Auflage dieses Liederheftes im allgemeinen Rühmenswertes sagen konnte, gilt auch von der zweiten. Der Satz der 35 zweistimmigen Lieder ist durchweg gefällig und leicht sanglich; bei einigen der 30 dreistimmigen Gesänge könnten bezüglich der Führung der dritten Stimme vielleicht Änderungen vorgeschlagen werden, die eine deutlichere und ausdrucksvollere Harmonisierung bezweckten. Die Ausstattung ist tadellos, das Format recht handsam.

14. *Liederbuch für gemischten Chor zum Gebrauche an den Gymnasien.* Herausgegeben vom bayrischen Gymnasialmusiklehrer-Verein: Herausgeber K. Geiger u. L. Schanze. Verlag von Eugen Feuchtinger, Regensburg.

Das Buch, das, wie die Herausgeber erklären, „einzig und allein für Schul- und Unterrichtszwecke bestimmt“ ist, wird seinen Weg auch in andere musikalische Kreise gewiß finden. Bietet es doch mit seinen 134 Liedern nicht bloß eine gediegene Sammlung alter wie neuer Chöre, die leicht sanglich und ausdrucksvoll vorzutragen sind, sondern es gewinnt auch durch die Ausstattung und die Anlage in gleicher Weise. Daß es aber den Hauptzweck der Herausgeber, ein einheitliches Schulliederbuch der

bayrischen Gymnasien zu sein, voll und ganz erreiche, das wünscht Ref. mit Rücksicht auf die edlen und unermüdlichen Bestrebungen des Vereins bayrischer Gymnasialmusiklehrer.

15. *Germania. Sammlung neuer patriotischer Lieder* (Originalkompositionen) für gemischten Chor zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. herausgegeben von Aug. Gülker. Heft II. 2. Auflage. Verlag von L. Schwann, Düsseldorf.

Die 16 patriotischen Chöre dieses Buches, die hervorragende Kompositeure, wie Alfred Dregert, Wilhelm Tschirch, V. E. Becker, Rob. Musiol zu Verfassern haben, werden ob des Schwunges und der frischen Begeisterung leicht Eingang in die Mittelschulen Deutschlands finden: Text und Komposition gehen mit aller Verve Hand in Hand. Auf den Stimmumfang der jugendlichen Sänger ist mit aller Feinheit stets Rücksicht genommen worden, daher jede Überanstrengung der Stimmen vermieden werden kann. Zu loben ist die äußere Anlage der Chöre, die so gehalten ist, daß während eines Liedes ein Umblättern fast immer ausgeschlossen ist.

16. *Liederperlen deutscher Tonkunst.* Ausgewählte Lieder und Gesänge in dreistimmiger Bearbeitung. Mit einem Anhang ein- und zweistimmiger Volkslieder. Zunächst für den Gebrauch in Mittelschulen und höheren Töchterinstituten sowie Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Herausgegeben von Karl Seitz. Neue, durchgesehene Auflage. Verlag von Carl Koch, Nürnberg.

Die neue Auflage dieses vielbegehrten Liederbuches ist eine teilweise Verbindung des ersten Heftes des Verfassers (Weltliche Lieder) mit dem zweiten (Geistliche Lieder) in der Weise, daß den weltlichen Gesängen einige wirkungsvolle Nummern aus den kirchlichen beigegeben worden sind. So erhielt das Heft eine wertvolle Bereicherung und ist zugleich auch bei Schulfeierlichkeiten gut verwendbar. Über die Auswahl der 90 weltlichen Lieder ist weiter nicht zu berichten; sie bringt die beliebtesten Lieder alter und neuer Kompositeure. Sonderbar erscheint es nur, daß der Herausgeber die alphabetische Reihenfolge der Komponisten zum Ausgangspunkt der Anordnung gemacht hat, was bisher wohl noch in keinem Liederbuche beobachtet werden konnte. Die beigegebenen 5 geistlichen Lieder bringen Rincks Hymne „Preis und Anbetung“, „Leih' uns Deines Himmels Höhen“, von Gluck, das beliebte Terzett aus dem „Elias“ von Mendelssohn, endlich „Zum Jahresschluß“ von G. Henne und „Auferstehung“ von Graun. — An die dreistimmigen Lieder schließen sich noch 30 ein- und zweistimmige, so daß auch für schwächere Sangabteilungen Stoff geboten wird. Dem gediegenen Buche ist die weiteste Verbreitung, besonders in Mädchenschulen, zu wünschen.

17. *Fest im Takt!* Leichte Tonstücke, Sing- und Tanzweisen zum Gebrauche beim Turnunterricht von A. Hermann. II. vermehrte Auflage. Verlag der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin.

Ein merkwürdiges Buch, mit ganzer Liebe für die Sache von einem begeisterten Turner geschrieben und vom Verleger aufs glänzendste ausgestattet. Die Eigenart des Buches, das 82 Weisen zum Turnunterrichte enthält, läßt ein längeres Verweilen bei seinen Einzelheiten und seinem Zwecke gerechtfertigt erscheinen. — Die Weisen sind dem Verfasser, wie er im Vorworte sagt, förmlich unter die Finger gelaufen, wenn er Turnunterricht erteilte. Ref. versteht es, wenn ein Turner, der auch Musiker ist, die Musik beim Turnen nicht missen will; er ist aber zugleich auch ein Verfechter des gediegenen Ausspruches, den Spieß getan: „Tonkunst und Turnkunst sind beide in Verbindung zugleich ein Hilfsmittel für Maß und Übereinstimmung im Tun und Lassen mehrerer in Gemeinübung miteinander". Ja, es bleibt dabei, daß der bessere Turnlehrer immer der Musiker sein wird. Rhythmus und Takt sind beim Turnen, zumal bei den Frei- und Ordnungsübungen das belebende Element. Liegt es doch so nahe, daß der Turnlehrer das Messen der Zeiten beim Gehen, Laufen, Hüpfen nicht bloß mit Zählen markiert, sondern oft unwillkürlich in die Hände klatscht, mit den Füßen stampft; um wie viel mehr vermag die Zuordnung von Musik den rhythmischen Gang der Übung zu regeln und zu sichern! Ja, der musikalische Rhythmus erleichtert und veredelt die turnerische Bewegung und jeder, der einmal Turnübungen in Begleitung von Musik ausführen gesehen hat, wird hiervon völlig überzeugt sein. Und ist Musik bei jedem Turnen wünschenswert und fördernd, so scheint sie beim Mädchenturnen, infolge der Eigenart desselben gegenüber dem Knabenturnen, völlig unentbehrlich zu sein, wenn wirkliche Freude aus den Augen leuchten soll. Und so kommt der Verfasser zu dem beherzigenswerten Ausspruche: „Die Musik ist eine berechtigte Gefährtin, ja eine nicht zu entbehrende Gesellschafterin beim Turnen und das in erster Reihe beim Turnen der Mädchen". — Die Forderungen und Gesichtspunkte, die er sich bei Niederschreibung der niedlichen Weisen gestellt hat, gipfeln darin, daß die Musik in erster Linie einfach und schnell verständlich sei und gefällig für das Gehör. An die Art der Ausführung sollen weiter nur geringe Anforderungen gestellt werden; keine Schwierigkeit sei für die Technik des Spieles zu lösen. Endlich sollen die Stücke sowohl für den Gebrauch des Pianoforte wie der Violine eingerichtet sein. Von den Tonarten seien nur die leichtesten herangezogen. — Der Inhalt der musikalischen Darbietungen des Buches zerfällt in 3 Teile: Der I. Teil enthält Tonstücke im $^2/_4$ und $^4/_4$ Takt, die sich zunächst an die einfachen Übungen im Gehen, Hüpfen usw. anlehnen; der II. Teil die Musik zu gleichen Übungen im ungeraden ($^3/_4$ und $^6/_8$) Takt; der III. endlich Tonstücke in verschiedenen Taktarten zu Übungsverbindungen. Interessant sind für jeden, auch für den Laien im Turnen, die Bezeichnungen und genauen Distinktionen der Bewegungen. Zu erwähnen ist auch, daß der Verfasser den neueren Tanz die „Kreuzpolka" als „Wiegepolka" bezeichnet, wie er auch diese Tanzart später, dem $^3/_4$ Takt angepaßt, „Wiegeschottisch" nennt. Was end-

lich die in den Überschriften angegebenen turnerischen Bewegungen verlangen, das soll auch nach ihrem Takt und Rhythmus die darunter gesetzte Musik geben, so lautet die Ausführungsorder des Verfassers, der leider den Erfolg der 2. Auflage nicht mehr erlebt hat.

18. *Freiburger Gaudeamus.* Taschenliederbuch für die deutsche Jugend. Zusammengestellt von Dr. Karl Reisert. Herdersche Verlagshandlung. Freiburg im Breisgau.

Das nett ausgestattete Büchlein enthält in 222 Seiten 212 der schönsten Lieder der Studentenwelt. Die Auswahl ist mit gutem Bedacht getroffen und meidet alles Anstößige. Es sei der sangliebenden Studentenwelt bestens empfohlen, zumal fast alle Texte ihre eigene Melodie haben und der Humor fast überall vorwaltet.

19. *Scholarenlieder.* Liederbuch für die deutsche studierende Jugend, herausgegeben von Richard Mühlbauer. Verlag von Ferd. Schöningh. Paderborn.

Dies Studentenliederbuch ist geeignet, dem früher genannten „Gaudeamus" wirksame Konkurrenz zu machen. Auch seine Auswahl erfolgte nach ethischen Gesichtspunkten, die Texte sind dem Leben, Denken und Fühlen der Mittelschulen in den oberen Klassen zusagend. Komponist und Dichter wurden, wenn möglich, immer genannt, die Ausstattung ist zusagend, der Druck korrekt.

20. *Arion.* Ernste und heitere Lieder für Schüler höherer Lehranstalten, zusammengestellt von August Höller. III. Auflage. Verlag von Peter Hanstein, Bonn.

Ein vielbegehrtes, treubewährtes Liederbuch für Studenten, dessen 3. Auflage nunmehr das fünfte Tausend beginnt. Es wird seinen Weg ohne weitere Empfehlung rasch machen; denn die sangliebenden Studenten sterben nicht aus.

21. *Schülerchöre* für gemischte Stimmen mit Begleitung von zwei Geigen und Pianoforte zu vier Händen, bearbeitet von Ernst Hoebel. Verlag von L. Schwann, Düsseldorf.

Die vorliegenden 2 Hefte bieten 6 Chöre: das I. Heft enthält 2 Chöre von Gluck, „Festgesang" und die Hymne aus „Iphigenia auf Tauris", mit deren Arrangement Ref. einverstanden ist. Das II. Heft bietet 4 Chöre, die russische Nationalhymne, die deutsche Nationalhymne, das Dankgebet aus den „Niederländischen" und „die Ehre Gottes" von Beethoven. Die Begleitung der ersten 3 Chöre ist einfach und angemessen: im Beethovenschen Chore wirkt die Eigenmächtigkeit des Herausgebers bezüglich der Sopranstimme am Schlusse geradezu verblüffend; auch fehlen ein paar dynamische Vortragszeichen.

22. *Lieder zu patriotischen Feiern* für Bürger-, Mittel- und höhere Schulen, dreistimmig komponiert von J. Jacob-de la Croix. Heft I. Im Kommissionsverlag der Hess. Schulbuchhandlung R. Röttger, Cassel.

Diese 20 patriotischen Gesänge, welchen meist recht gefällige und

nicht zu überschwengliche Texte unterlegt sind, sind recht gut sangbar, weisen hübsche und teils sogar recht schwungvolle Melodien auf und können für preußische Schulfeste an Bürgerschulen bestens empfohlen werden. Allerdings zeigen einige Melodien bedeutend die Mühe des Komponisten, die er gehabt hat, um in den Schranken der Dreistimmigkeit verbleiben zu können, so sehr drängen sie nach Vierstimmigkeit, nach dem Arrangement für gemischten Chor. In No. 3 „Ans Vaterland" verlangt der Text eine andere Rhythmisierung in den ersten 4 Versen; man vergleiche hierzu den breiten Anfang in Schuberts „Nacht". No. 11 hingegen „Hurra Germania" hat einen zu banalen Anfang im Unisono. Diese kleinen Ausstellungen sollen aber der guten Verwendbarkeit der Lieder und der rühmenswerten Sicherheit des Komponisten keinen Eintrag tun.

23. *Die Trompete von Vionville.* Dichtung von Ferd. Freiligrath für vierstimmigen Chor mit Klavierbegleitung zum Gebrauch bei patriotischen Festfeiern an höheren Lehranstalten komponiert von Rud. Simon. Verlag von L. Schwann, Düsseldorf.

Der, wie es scheint, noch recht junge Komponist wollte sich im jugendlichen Feuer den schwungvollen Worten des Dichters kongenial erweisen und schuf sein Opus 6 mit Verve und stürmischem Vorwärtsdrängen, unbekümmert darum, daß nur mehr oder weniger unausgebildete Schülerstimmen die Schwierigkeiten bewältigen und mit dem Ungestüm der Tempi vorwärtseilen sollen. Nur mit einem äußerst tüchtig geschulten und starken Schülerchore, der auch über gut fundierte Bässe verfügt, mag diese Komposition erfolgreich aufgeführt werden können, zumal an einer Stelle auch die Fünfstimmigkeit kräftig zur Geltung kommen soll.

XVI.

Turnen und Schulgesundheitspflege

J. Küppers.

Abkürzungen: Tzt. = Deutsche Turnzeitung; Mtschr. = Monatsschrift für das Turnwesen; K.u.G. = Körper und Geist; A.T.B.Bl. = Akademische Turnbundblätter; Jahrb. = Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele; Viertelj. = Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung.

I. Turnen.

Geschichte. C. Eulers *Geschichte des Turnunterrichts* ist in 3. Auflage von C. Rossow herausgegeben. Die Grundzüge der neuen Bearbeitung sind im Vorworte dargelegt. In der 2. Auflage ermüdeten den Leser noch gewisse Teile durch zu breite Darstellung; dem ganzen Werke fehlte die rechte Übersicht. Jetzt ist alles wohl geordnet, und die zu ausführlich gehaltenen Abschnitte sind zweckmäßig gekürzt. Natürlich ist die Geschichte auch bis auf die Gegenwart fortgeführt. Den einzelnen Abschnitten ist ein reiches und genaues Verzeichnis der Literatur beigegeben. Mit dieser Auflage übernimmt Eulers fleißige Arbeit in der Reihe der turngeschichtlichen Bücher wieder die Führung.

Das altgriechische *Diskuswerfen* hat im 1. Heft der Viertelj. Prof. Chryssafis in Athen historisch und physiologisch behandelt und dazu 12 sehr belehrende Momentaufnahmen des Wurfes geliefert. Die gesamte Literatur, die alten Schriftsteller und Überreste sind dabei sorgsam zu Rate gezogen.

Prof. O. Müllers Programm über *Turnier und Kampf* in den altfranzösischen Artusromanen ist eine Fortsetzung von dessen früherer Arbeit über die täglichen Lebensgewohnheiten der ritterlichen Zeit (Marburg 1889) und behandelt in knapper Form, aber bestimmt und mit reichlichen Belegstellen Turnier und Tjost, sowie die Ernstkämpfe mit Einschluß der gerichtlichen Zweikämpfe.

Johann Georg Paschens Beschreibung des *Voltegierens* von 1661 ist von Paul Hentzschel neu herausgegeben mit treuer Beibehaltung der altertümlichen Schrift, Rechtschreibung und Ausstattung. In den Turnübungen des gemischten Sprunges hatte schon J. C. Lion auf Paschens treffliches Werk hingedeutet. Der Herausgeber weist in der Einleitung nach, welchen Wert sowohl die Alten wie unsere ritterlichen Vorfahren

auf die Übungen am Pferde gelegt haben. — Zur Geschichte des *Fechtens* in Deutschland schrieb Oberlehrer Dr. Kurth in No. 4 der Mtschr.

Von alten Kieler *Spielen* erzählt im Jahrb. anziehend Prof. Peters in Kiel. Möchten im Interesse der deutschen Volkskunde dieser Darstellung viele aus anderen Gegenden folgen.

Jahns Leben ist nicht nur den Turnersleuten, sondern auch der ganzen deutschen Jugend ein lehrreiches Vorbild. Für die Stuttgarter Jugend- und Volksbibliothek ist es von Albert Tesch mit großem Fleiße und ohne die übliche Überschwänglichkeit dargestellt, so daß ein wohl abgerundetes und treues Bild der Persönlichkeit entstanden ist. Neben den großen Vorzügen und Tugenden läßt der Verf. wahrheitsgemäß auch die Schwächen erkennen. Das Büchlein (geb. 1 M.) ist jedem zu empfehlen und darf in Volks- und Schulbibliotheken nicht fehlen.

Karl Möller hat mit seinem Buche: Deutsches Ringen nach *Kraft und Schönheit*, den Freunden der Geschichte des Turnens ein sorgfältig durchgearbeitetes Lesebuch geboten. Es ist zwar nicht so umfangreich wie das bekannte Werk von Hirth, bietet aber an Einzelheiten mehr und überdies eigene Arbeiten über die Bedeutung der betreffenden Schriftsteller. Es ist eine vortreffliche Auslese des Besten über körperliche Erziehung, Schönheit und Kraft aus den Werken von Schiller, Goethe, Jean Paul, GutsMuths, Jahn, Arndt, Diesterweg, Roßmäßler, Spieß, Vischer und Lange. Man sieht aus diesem Verzeichnisse, daß sich der Kreis der für die Turngeschichte anzusprechenden Schriftsteller erweitert hat.

Dr. Brendicke in Berlin hat aus seinen reichen Erlebnissen und Studien eine Anzahl historischer Abhandlungen in der Tzt. veröffentlicht, die besonders als Einzelforschungen von Wert sind. Desgleichen sind die mannigfachen Arbeiten von Dr. med. Wilhelm Kühn in Leipzig in der Tzt. zu beachten. — Der Berliner Turnrat, der sich in den sechziger Jahren gegen die Einführung der schwedischen Gymnastik gewandt und sich um die Errichtung des Jahndenkmals in der Hasenheide verdient gemacht hat, legte zur Feier seines 50jährigen Bestandes in einer Festschrift sein Wirken für die Ausbreitung des Vereinsturnens dar. Der historische Abschnitt, der auch allgemeine Bedeutung für die Turngeschichte hat, ist von Prof. Reinhardt verfaßt.

Über Prof. Dr. F. A. Schmidts 25jährige Wirksamkeit siehe einen Bericht von Fritz Schröder in Bonn in K. u. G. 353, sowie von Prof. Koch ebenda. Die Bonner Turnerschaft hat ihm eine Plakette, die Arbeit des dortigen Bildhauers Prof. Albert Küppers, verehrt, wovon auch Nachbildungen in Schwarzdruck erschienen sind. — Zum 70. Geburtstage von Emil von Schenckendorff brachte K. u. G. 33 ein inhaltreiches, wohlverdientes Gedenkblatt. — Der in Görlitz verstorbene, 87 Jahre alte Turnmeister Schlesiens, Moritz Böttcher, erhielt einen wohlverdienten Nachruf von Oscar Rein in No. 12 der Tzt. Von den zahlreichen übrigen Verstorbenen seien hier nur genannt Karl Müller (13. Juni), Gebhard

Eckler (25. Juni), Platen (4. Juli), Alfred Maul (12. Okt.). Die turnerischen Fachblätter haben ihnen Nachrufe und Ehrentafeln gewidmet. Für ein Denkmal Mauls hat K. u. G. eine Sammlung angeregt.

Gegenwart. Die am 30. Juni erschienene Übersicht des Bestandes der *Deutschen Turnerschaft* von Dr. Rühl weist 808 525 männliche Mitglieder nach, in den Frauenabteilungen 39 765 Turnerinnen, in den Jugendabteilungen 47 408 Knaben und 20 275 Mädchen. Von den zahlreichen sog. wilden Turnvereinen ist hierbei abgesehen. Besonders erfreulich ist, daß die Jugendabteilungen dank den Schulbehörden jetzt stark zunehmen.

Wilhelm Winter in Lüdenscheid bringt in No. 45 der Tzt. für turnerische *Vereinsfeste* Programme nationalen Sinnes, die auch für derartige Veranstaltungen (Saalfeste) an höheren Schulen, besonders in Alumnaten, Stoff bieten.

Carl Rossow, Verf. der Statistik des Schulturnens, bringt in No. 36 ff. der Tzt. unter der Aufschrift: *Gegenwart und Zukunft* des deutschen Volksschulturnens, die aus seinen Arbeiten sich ergebenden Schlußfolgerungen zur allgemeinen Kenntnis.

Dem Vorkämpfer mannhafter Schönheit, dem Feinde undeutscher und unweiblicher Scheingrazie, Otto Heinrich Jäger, zugeeignet ist das hübsch ausgestattete Buch: *Schönheit und Gymnastik* von F. A. Schmidt, Karl Möller und Frl. Minna Radczwill. Es soll kein Lehrbuch für turnerische Ästhetik sein, will nur einem solchen vorarbeiten. Die Verfasser wenden sich mit ihren in K. u. G. und in Versammlungen schon vorgetragenen Ansichten aus der Enge des fachmännischen Kreises an die große Öffentlichkeit. Dr. Schmidt hat sich in seinem Abschnitte: Die natürlichen Grundlagen der Erziehung des Körpers zur Schönheit, kurz gefaßt, Möller führt seine Anschauungen über das Zusammenwirken von Kunst und Leibesübung breiter aus. Die beiden Führer der neuen Bewegung bieten ihr Bestes und damit vieles, dem die Turner nachachten sollen. Dem Unbefangenen muß sich aus diesen Lehren ergeben, daß manches in unserm Turnunterrichte und Vereinsturnen Herkömmliche als veraltet, sogar als undeutsch gelten darf. Die von Möller dargelegten Ansichten über eine Umgestaltung des Mädchenturnens machen den Leser schon gespannt auf den von Frl. Radczwill bearbeiteten 3. Teil: Reigen und Reigentanz. Nach der Verurteilung des bisherigen Verfahrens, die im 2. Abschnitte ausgesprochen ist, erwartet man bestimmte, greifbare Vorschläge, wie es denn endlich besser werden soll. Aber auch in diesem 3. Teile wird es einem schwer gemacht, der vorwiegend kritischen Behandlung der wichtigen Frage richtunggebende Winke und bestimmte Vorschläge zu entheben. Doch ergibt sich soviel, daß es sich um Rückkehr zur Kindesnatur und zur Weise des Volkes handelt, wie sie sich im Hopsen, im Ringel- und Paartanz und im alten Reigen zu erkennen gibt. Mit der Auffassung des Reigens als eines gemeinsamen Tuns, um den Inhalt eines Liedes auszudrücken, kann man wohl einverstanden sein, und die Verfasserin hätte

sich nichts vergeben, wenn sie den alten Spießschen Müllerreigen als den noch immer besten bezeichnet hätte. Der von Frl. R. gebotene neue Reigen spricht indessen wohl an, und die von ihr vorausgesetzte Ausführungsweise wird ein Vorurteilsfreier gerne als jugendecht anerkennen. Aber auch darin hat sie recht: Fort mit allem Flitter! Nur tüchtig turnen und hinaus ins Freie! Dann gibt sich das andere allmählich auch. Immerhin ist es erfreulich, daß die vor etwa 10 Jahren in der Schrift: Versuche und Ergebnisse, sich ankündigende Erziehungsrichtung auch auf dem Gebiete des Turnunterrichts Früchte trägt, indem sie von der Kritik zu bestimmten Vorschlägen und Mustergaben fortschreitet.

Diesem Buche: Schönheit und Gymnastik, widmet Prof. Dr. K. Koch in Braunschweig in K. u. G. 48 ein begeistertes Lob und preist unsere Zeit, die solch edlem Streben sich hingibt und glücklicherweise hingeben kann. Ein neuer Frühling sei unserm Volke angebrochen.

Für die Stellung der höheren Schulen zu den verschiedenen Zweigen der Leibesübungen ist wichtig die aus den Preuß. Jahrbüchern in No. 32 der Tzt. übernommene Abhandlung von Dr. W. Meyer in Hamburg: *Gymnastik und Schule.* Über denselben Gegenstand hat Prof. Keßler in Stuttgart vor der D. Turnlehrerversammlung in Stettin vorgetragen (No. 28 f. der Tzt.).

Mit der Schrift: Die *pädagogischen Sünden* unserer Zeit hat Dr. August Vogel in Potsdam die Freunde der Schulreform überrascht. Man bekommt schon in den einleitenden Abschnitten, die einen Überblick über die von den Reformern eingeschlagenen Richtungen gewähren, den Eindruck, daß es dem sehr belesenen Pädagogen darum zu tun ist, energisch zu bremsen. Gerne folgt man ihm, wo er das von Neueren so begeistert gepriesene Recht des Kindes erbarmungslos zerflattern läßt. Für unseren Berichtsabschnitt sind aber wichtiger die Abhandlungen: Die allgemeine Schule als Erziehungs- und als Gesundheitsanstalt und die über Spiel und Sport in der Schule. Hier greift er in ein Wespennest. Die eifrigen Förderer der Ruderklubs und anderer Sportvereine an Schulen, selbst die führenden Behörden werden von seinen meist deduktiv gehaltenen Auseinandersetzungen nicht gerade angenehm berührt sein. Die Rücksicht auf die nationale Wehrkraft findet er vielfach übertrieben. Man kann sich freuen über die Unerschrockenheit seiner Angriffe; aber er vergreift sich auch, z. B. wo er das Spazierengehen in den Straßen als eine genügende Erholung für großstädtische Schüler erklärt. Das Wort durfte ihm nicht entschlüpfen! Die Förderer des Handfertigkeitsunterrichts werden an seinen Darlegungen auch manche Angriffsstelle wahrnehmen. In anderen Dingen, z. B. in der Zurückweisung des Militarismus, kann man ihm wieder zustimmen. Auch das über den Turnunterricht und die Ästhetik Gesagte enthält viel Wahres, so entschieden er auch hier wieder gegen die Gesundheitsfanatiker auftritt. Die Schrift wird den Lehrerkollegien viel Anregung zum Austausche der Meinungen bieten. — Einen Gegensatz zu den An-

klagen Dr. A. Vogels bildet das zu beachtende Urteil des Direktors Dr. Nath in Nordhausen über die Turn- und Spielvereine der Schüler in No. 9 der Mtschr.

Über das Turnen in der *Fortbildungsschule* hat Stadtschulrat Dr. Rühl auf dem Turnlehrertage in Stettin vorgetragen (Tzt. S. 23 ff.).

Den Bericht über den *Kongreß des Zentralausschusses* in Straßburg und Wiedergabe der Vorträge findet man in K. u. G. S. 131 ff. Der Vortrag des Stadtschulrats Dr. Otto Lyon über die Aufgaben der Stadtverwaltungen zur Förderung des Spiels ist mit Rühls Vortrag zu verbinden.

Volkstüchtigkeit und ihre Mehrung durch Leibesübung ist ein Vortrag von Dr. F. A. Schmidt auf einem Kreisturntage in Aachen (No. 16 ff. der Tzt.). Die Ausführungen verdienen in weitesten Kreisen Beachtung. Generalstabsarzt Dr. von Vogl nimmt in seinem in einer Münchener Elternvereinigung gehaltenen Vortrage über die körperliche Ausbildung in den Mittelschulen ebenfalls die nationale Wehrkraft als Ziel (No. 6 und 12 der Mtschr.). — Besondere Beachtung in dieser Hinsicht verdienen die Veranstaltungen im Kreise *Schmalkalden*, die der unermüdlichen Tätigkeit des Landrats Dr. Hagen zu verdanken sind (siehe dessen Bericht im Jahrb.).

An den deutschen *Hochschulen* will es mit dem Turnen noch nicht recht vorwärts gehen. Bei der Mehrzahl fehlen die Einrichtungen, Plätze, Hallen, Turnlehrer. Darum verdient im Jahrb. die Abhandlung Dr. Kuhrs Beachtung, dessen Schrift über Dr. Roux' gymnastische Anstalt in Erlangen im vor. Jb. schon empfohlen wurde. Er berichtet, daß die Leipziger Studenten in einer Turnvereinshalle sich zu allgemeinen *akademischen Turnabenden* zusammenfinden mit Riegeneinteilung nach der Leistungsfähigkeit und unter eigenen Vorturnern, die sich für die Turnlehrerprüfung in einem mit den Abenden verbundenen Kursus ausbilden. Semesterbeitrag 2 M. Die Sache gedeiht. Mögen andere Hochschulen dem Beispiele folgen. Hier scheint der rechte Weg eingeschlagen zu sein. Das Turnen soll vereinigen; das Farbenwesen scheidet. — Eine kräftige Anregung zur Förderung des akademischen Turnens hat Prof. J. Heinrich in Charlottenburg auf dem Straßburger Kongresse (K. u. G. S. 144) gegeben. In den Leitsätzen wird unter anderem auch der berechtigte Wunsch offenbart, daß, wie Simon für Königsberg, so andere Vermögende auch für die übrigen Hochschulen durch Stiftung von Plätzen und Hallen dem Heile der Jugend dienen mögen. — Kurt Blaum in Straßburg (No. 26 der Tzt.) will, daß die turnenden Körperschaften Sammelpunkt für alle Studenten werden sollen. — Die *akademischen Turnbundblätter* vertreten indessen unter der Leitung des Dr. iur. Thinius mit Eifer und Geschick auch die Angelegenheiten der nichtfarbentragenden Turnvereine, zumal sie im nationalen Sinne wirken. So tritt in dem uns übersandten 8. Hefte W. Lassen mit dem Aufrufe: Burschen heraus! für die Tätigkeit der Arbeiterbildungskurse ein, indem er seine Freunde in schlichter, doch wohl erwogener und

begründeter Rede auffordert, sich mit regelmäßigen Vorträgen an der sozialpolitischen Arbeit zu beteiligen. Man empfängt von diesem Aufsatze, worin über Weltpolitik, Industriestaat, Veredelung der Arbeit, Wettbewerb der Völker mit wackerem Eifer gesprochen wird, den angenehmen Eindruck, daß die Vereine des A.T.B., indem sie körperliche Übungen treiben, den großen Ideen, die einst die Burschenschaft vertrat, unverbrüchlich treu bleiben. Dies bestätigt in demselben Hefte u. f. auch eine Abhandlung des cand. phil. Wastian, worin das Verhältnis der akademischen Turnvereine zu den übrigen studentischen Genossenschaften dargelegt wird. — Dr. E. Friedländer erweckt in ders. No. das Interesse der Leser für die in Hamburg zu errichtende Hochschule, indem er daran erinnert, daß schon Prof. Aegidi, der treue Mitarbeiter Bismarcks, bis 1867 Geschichtslehrer an dem inzwischen eingegangenen Gymnasium academicum zu Hamburg, vorgeschlagen hatte, hier eine Akademie mit dem Charakter einer Volkshochschule zu gründen. Es wird dann unter Hinweis auf die veränderte Stellung Deutschlands und den Aufschwung der großen Seestadt dargelegt, wie ein Ansatz zu einer solchen Hochschule gegeben sei in dem hochentwickelten Vorlesungswesen, das unter der Leitung der Oberschulbehörde seit Jahren im Geistesleben der Hamburger Bürgerschaft viel bedeute. — Im Septemberhefte der A.T.B.Bl. tritt der Dresdener Fechtmeister Casimir gegen das herkömmliche studentische *Fechten* auf, diese Paukerei aus dem Handgelenke, in steifer Haltung und unförmlicher Verpackung, mit veralteten Schlägern und in schädeldrückender Maske. Schon um eine wirksamere und vielseitige Leibesübung zu bieten, solle man zur *italienischen Fechtweise* mit leichter Waffe und beweglicher Mensur übergehen. Dahin kommen müsse es ja doch, da seit einigen Jahren das italienische Fechten dem deutschen Heere vorgeschrieben sei und in der Landesturnanstalt geübt werde. Man möge nicht länger säumen. — Die Universität Breslau hat nun einen Turnspielplatz erhalten, der nach dem Berichte von Prof. Dr. K. Partsch im Jahrb. schon eifrig benutzt wird.

Zeitschriften. Das *Jahrbuch der Turnkunst 1907*, zugleich Jahrbuch der Deutschen Turnerschaft, dem Plane, den schon Jahn dafür entworfen hat, im wesentlichen entsprechend, ist von Dr. Rudolph Gasch herausgegeben, der durch seine bisherigen Arbeiten wohl wie kein anderer für diese nicht leichte Arbeit geeignet ist. Es bietet den deutschen Turnern genaue und zuverlässige Auskunft über alles Wissenswerte und erfüllt zugleich die Anforderungen, die man an einen guten Kalender zu stellen pflegt. Zahlreiche Bilder sind dem Schriftsatze eingefügt; dem Titel ist zur Widmung das Bild des Getreuesten, des achtzigjährigen Dr. med. Goetz, vorgesetzt. Als diese Zeilen zur Empfehlung des Buches geschrieben wurden, war das 2. Jahrbuch, nämlich für 1908, schon herausgegeben. Solche Rückständigkeit, die bei dem späten Erscheinen unseres Jb. nun einmal unvermeidlich ist, wolle man dadurch als gutgemacht ansehen,

daß hiermit schon auf das Jahrbuch für 1908 mit bester Empfehlung hingewiesen wird.

Die *Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung*, herausgegeben von Dr. Burgerstein und Dr. Pimmer in Wien, bietet viel Lesenswertes und Anregendes. Sie kämpft rüstig für eine Reform der Schule und des unterrichtlichen Verfahrens, um auf ein besseres körperliches und geistiges Gedeihen des heranwachsenden Geschlechtes hinzuwirken.

Die *Gymnastische Praxis*, eine Monatsschrift, die Jan. 1907 begründet ist, bringt in der uns vorliegenden No. 1 eine vielversprechende Einleitung über den Zweck und die Richtung des Unternehmens. Die Abhandlung über *Hammerwerfen* ist recht anziehend. Zu der über den *sportlichen Weitsprung* von P. Weinstein in Halle gibt der Herausgeber O. Karges einige Nachträge aus seinen Erfahrungen im Turnunterricht an einem Charlottenburger Gymnasium, die für die Technik des Springens von Wert sind. Die ebenfalls vom Herausgeber aufgestellten Übungsbestimmungen eines dortigen Gymnasiums regen zu einer gründlichen Aussprache an. Da in neuerer Zeit die Bauchmuskulatur im Turnunterricht eifriger geübt werden soll, sucht O. Karges das physiologische Verständnis dafür in seiner Abhandlung zu fördern. E. Behrendt entwickelt die Technik des Schwimmens. Wenn die Zeitschrift so reichhaltig bleibt, kann sie den höheren Schulen sehr nützlich werden.

Im Anschlusse hieran sei erwähnt das vorzüglich ausgestattete Sammelwerk von Adele Schreiber: *Das Buch vom Kinde.* Es wird in diesem Jb. wohl anderweit besprochen sein. Unser nächstes Interesse erregen die Beiträge von F. A. Schmidt über die Entwickelung des kindlichen Körpers, von Dr. P. Gerber in Berlin über Knabenturnen, von Karl Möller über Mädchenturnen, von H. Raydt über Bewegungsspiele im Freien, von F. A. Schmidt über Sport, von Frl. Radczwill über Tanzspiel. Doch ist hierdurch die außerordentliche Fülle des für körperliche Erziehung Dargebotenen noch nicht gekennzeichnet; denn auf alle Fragen der Erziehung findet man hier eine Auskunft, wie sie unsere auf diesem Gebiete mit allen Kräften arbeitende Zeit kaum besser zu bieten vermag. Die bewährtesten Fachleute haben zu dem Werke beigetragen. Der 2. Band behandelt sogar das ganze öffentliche Erziehungs- und Fürsorgewesen, die Ausbildung abnormer Kinder, das Kind in Gesellschaft und Recht und schließt mit einer Reihe von Abhandlungen über Berufe und Berufsvorbildung, worunter sich auch eine Beurteilung der einzelnen Frauenberufe befindet.

Methode und einzelne Übungsarten. Zu einem neuen *Lehrplane*, zunächst in Preußen, lieferte Oberlehrer Dr. Lehmsdorf in Königsberg i. Pr. eine Reihe fleißiger und schätzenswerter Vorarbeiten in der Mtschr., ebenso in No. 9 Seminarlehrer Br. Behr in Schleiz.

Über den *Taktteufel*, nämlich das übertrieben angewendete Taktturnen, schreibt in K. u. G. 385 Dr. Martin Vogt in München mit wohltuendem Humor. — Dem *Zielwerfen* sind in der Mtschr. von Dr. Neuen-

dorff und von Fritz Eckardt Arbeiten gewidmet, die dazu anregen, diese Turnart an höheren Schulen eifriger zu betreiben. — Übungen, die den nachteiligen Folgen des *langen Sitzens* entgegenarbeiten und auch außerhalb der Turnstunde vorgenommen werden können, gibt Fritz Schröder in Bonn an in K. u. G. S. 190 und Paul Züllcher in Dresden ebenda S. 194. — Wer sich für Schulfeste nach gefälligen Darstellungsübungen umzusehen hat, versuche mal H. Häckers *Stabfechten*, das er in seine Sammlung: Turnerische Aufführungen, aufgenommen hat. — Über *Rumpfbeugung und Rückenbiegung* schrieb Dr. F. A. Schmidt in No. 12 der Mtschr., ferner in K. u. G. S. 121, wobei Anweisung erteilt wird, wie man schon im Turnunterrichte dem sehr verbreiteten Übel entgegenarbeiten kann, ohne eigentliche Heilgymnastik zu betreiben. — Auf F. A. Schmidts Werke: Unser Körper, beruht die treffliche, kurz gefaßte Arbeit von H. Desiderius: *Leibesübungen und Gesundheit*.

In Metz hat die Stadtbehörde neben der Moselschwimmanstalt ein Luft- und Sonnenbad eingerichtet, das auch von Turnabteilungen der Oberrealschule zum *Nacktturnen* benutzt wird. Siehe darüber den interessanten kurzen Bericht des Oberrealschullehrers Hirtz im Jahrb.

A. von Guretzki liefert in seinem *modernen Ringkampfe* eine durch vorzügliche Bilder, veranschaulichte, gründliche und allseitige, auch die verpönten Griffe kennzeichnende Anleitung zu dieser sich mehr und mehr verbreitenden Übungsart, die er in der Einleitung beredt zu empfehlen versteht. Auch die Ringarten der Schweizer, Tiroler, Türken und anderer Völker werden geschildert. Die gegenwärtig bedeutendsten Ringer sind in kurzen Lebensbildern und nach ihren Körpermaßen geschildert. Das Buch wird jedem, der sich dieser Kunst widmen will, von großem Nutzen sein.

Für das *Boxen* hat Dr. med. Luerssen in Königsberg i. Pr. eine treffliche Anleitung geschrieben. Nachdem er das Geschichtliche über die Raufkunst bei den Alten, in England, Amerika, Frankreich und Japan dargelegt, verteidigt er die Bedeutung und den vielseitigen Nutzen dieser Kunst der Selbstwehr mit guten Gründen. Die Anleitung ist schulmäßig geordnet, verständlich und durch gute Zeichnungen erläutert, die Ausstattung musterhaft.

Im Aachener Anzeiger 80. Jahrg. No. 176 (29. 7. 08) hat der dortige Oberrealschullehrer Franz Klein seinen in der Kgl. Landesturnanstalt vor den Kursisten gehaltenen, anregenden Vortrag über das *Schwimmen an höheren Schulen* veröffentlicht. In einem der am Schlusse aufgestellten Leitsätze wird ausdrücklich verlangt, daß an Orten, die eine geeignete Schwimmgelegenheit bieten, für einige Zeit das Schwimmen an Stelle des Turnunterrichts treten möge. Es sei hierzu bemerkt, daß dies schon vor fünfzig Jahren an Anstalten, die nach Jahnscher Weise turnen ließen, geschah. Um so mehr muß man sich darüber wundern, daß jetzt noch Schulleiter Bedenken tragen, das gleiche zu tun. — Von Fr. Klein ist jetzt

ein Jahrbuch der deutschen Schwimmerschaft herausgegeben, das erst im k. Jb. besprochen werden kann, aber schon hiermit empfohlen sei.

Für die Interessen der Schwimmvereine Deutschlands ist eine neue Zeitung gegründet, *Germania*, die in No. 3 (Jan.) auf Anregung des Verbandschwimmwarts des D. Schwimmverbandes, Fr. Drömer in Berlin, für das *Wasserballspiel* eintritt, damit nach dem Muster des Fußballspiels Verbandswettspiele um eine noch zu gründende Meisterschaft eingeführt werden. Der Breslauer Verbandstag von 1906 hat die neuen Spielregeln festgesetzt. — Die Vorteile und Nachteile der verschiedenen Arten des *Schwimmens* stellte Robert Sandon aus London dar; Übersetzung von August Witt in Hamburg in K. u. G. 265.

Für die Anlage und Einrichtung von *Schwimmanstalten* in Flüssen sei hier nochmals auf die im vor. Jb. empfohlene musterhafte Gymnasial-Schwimmanstalt in Rinteln an der Weser (Prof. L. Schwarz) hingewiesen.

Der Mensch als Lasttier ist ein interessanter turnerisch-ethnologischer Aufsatz von Dr. R. Reinhard in Leipzig in No. 42 f. der Tzt. Er verdient das Interesse der Turner, da ja auch das Tragen als turnerische Übung betrieben werden kann.

Das sehr hübsch ausgestattete Buch von Hugo Borrmann: *Die Kunst des Ruderns*, ist zwar zunächst für Sportleute und nicht gerade für Anfänger bestimmt, aber die Ruderbewegung ist mit solcher Gründlichkeit dargelegt und die Abschnitte über den Ausbildungsgang des Ruderers bieten so reiche Erfahrungen, daß ein Lehrer der Ruderkunst an Schulen daraus viel Vorteil ziehen kann. — Prof. Dr. Kuhse hält auf das *Wanderrudern* mehr, als auf das jetzt noch im Vordergrunde stehende Schnell- und Wettrudern. Ohne Zweifel sind schon die bei solchen Wasserfahrten zu bewährenden Tugenden der Ausdauer, Genügsamkeit und Kameradschaft für die Erziehung äußerst wichtig. Die von ihm geschilderte Ruderfahrt durch Spree, Havel, Elbe, Wilhelmskanal und Mecklenburg nach Berlin zurück ist angenehm, bisweilen spannend zu lesen. An der Elbmündung war die von dem offenbar sehr tüchtigen Leiter übernommene Verantwortung wohl zu groß. Es hätte auch anders ausfallen können, und wer nicht ganz sicher in diesen Dingen ist, soll derartiges nicht mit Schülern unternehmen. Der Leser scheidet von der hübschen Erzählung mit dem Eindrucke, daß jene Schüler ein tüchtiges Stück Lebensschule durchgemacht und eine wertvolle Erinnerung mitgenommen haben. Wer eine so schwierige Fahrt mit Schülern unternehmen darf, ist wegen seiner Erziehergabe zu beneiden.

Über *winterliche Übungen* in freier Luft hat Oberlehrer Dr. Burgass aus Elberfeld im Straßburger Kongresse vorgetragen (K. u. G. S. 220). — R. Holletschek in Troppau hat seine reichen Erfahrungen über *Eislauf* in einem vortrefflichen Handbuche niedergelegt, das nur kurze, aber ausreichende Anweisungen für das Kunstlaufen enthält, dagegen um so gründlicher zur Anlegung und Pflege künstlicher Eisbahnen und Vereinshäuser,

sowie zur Führung von Vereinen, Eisvergnügungen, Festen und Wettkämpfen anleitet. Das Buch ist nicht nur für Eispächter und Sportleute, sondern auch für höhere Schulen wichtig, die neuerdings dem Eislaufe immer mehr die gebührende Bedeutung zumessen. Siehe auch desselben Verf. Abhandlung über künstliche Eisbahnen im Jahrb. — Für das Erlernen des *Ski-Laufs* ist das Büchlein von Henry Hoek zu empfehlen, ein Leitfaden nach dem von dem Verf. und Richardson im selbigen Verlage erschienenen größeren Handbuche: Der Ski und seine sportliche Benutzung. — F. Huiffeld hat sein 1896 in norwegischer Sprache erschienenes Lehrbuch über dieselbe Kunst jetzt in deutscher Sprache und neuer Bearbeitung herausgegeben. Er zieht den Telemarkstil jeder sonstigen Laufart vor.

Als einen erfreulichen Fortschritt in der Pädagogik darf man bezeichnen das Erscheinen einer 3. Aufl. des sehr angenehm zu lesenden Buches von A. Lomberg über *Schulwanderungen*. Diese dienen dem erfahrenen, belesenen und in seiner bergischen Heimat wohlbewanderten Lehrer zu naturgemäßer Veranschaulichung des im Volksschulunterrichte zu bietenden Wissens. Er zeigt mit großer Belesenheit und Ortskunde, wie die Wanderung den einzelnen Fächern dienstbar gemacht werden kann, wogegen die turnerischen und gesundheitlichen Wirkungen allerdings zurücktreten. Wegen des Vorbildlichen ist das Buch den Bibliotheken höherer Schulen zu empfehlen. — Das Büchlein von Dr. med. Hiller enthält für die *Gebirgswanderung* manche ganz vortreffliche gesundheitliche Lehren in kürzester Form. — Der Berliner Verein für Volkshygiene veranstaltet mit Unterstützung durch Wohltäter jährlich *Ferienwanderungen* von Knaben und Mädchen der oberen Gemeindeschulklassen mit bestem Erfolge und in musterhafter Weise. Je 20 Kinder werden von Lehrern oder Lehrerinnen geführt; die Reise dauert mehrere Tage. Der *Bericht* der Ortsgruppe Berlin teilt die Beobachtungen der Führer, auch Schüleraufsätze mit, die selbst einen Alten noch zur Wanderung lustig machen. Zur Vereinigung aller Bestrebungen dieser Art ist vom Nov. 1906 sogar ein Berliner *Zentralverein* für Schülerwanderungen gebildet worden. — Dr. Dietrichs *Wanderliederbuch*, eingerichtet für Schülerausflüge, enthält den Text von 84 Liedern und empfiehlt sich durch Handlichkeit und billigen Preis. Bei den meisten Liedern ist der Name des Dichters angegeben. Wo er fehlt, hätte er vielleicht ermittelt werden können. — Im Jahrb. findet sich eine Abhandlung von Fritz Eckardt in Dresden, worin die *Schülerreisen*, ihre Einführung und Leitung, gründlich und zur Nachahmung reizend besprochen werden. Eckardt bezieht sich zwar zunächst nur auf die Reisen, die der dortige Turnlehrerverein schon seit 1893 unternimmt, erwähnt aber auch ähnliche Einrichtungen, die in Leipzig, Berlin, Frankfurt a. M., Bremen, Darmstadt, Steglitz, Magdeburg u. a. bestehen. Die in Dresden getroffenen und erprobten Bestimmungen darf man wohl als musterhaft empfehlen. Es folgen diesem Aufsatze im Jahrb. anziehende Berichte

über Schülerwanderungen von Pötzsch in Weißenfels und Schubert in Leipzig.

Mädchenturnen. Treffende Winke enthält der flott geschriebene Aufsatz von Dr. med. Alice Profé in Charlottenburg: *Unsinn im Mädchenturnen* in K. u. G. S. 72. — Mit ernsten Worten mahnt in einer kurzen Abhandlung des Jahrb. Dr. Meisner vom gesundheitlichen und nationalen Standpunkte, die *Erziehung der weiblichen Jugend* in vernünftigen Bahnen zu halten. Er warnt vor geistiger Überanstrengung, vor einseitigen Körperübungen, vor Übertreibung auch des Tennisspiels, vor internationalen Anstalten, Lesung seichter Schriften und fordert auf zu freier Bewegung in freier Luft neben der Hausarbeit, die der deutschen Frau so wohl ansteht. — Als Hermann entschieden mit der Forderung auftrat, den Mädchen statt der üblichen Sing- und Neckspiele gehaltvolle, kräftig anregende Bewegungsspiele zu bieten, ging dies manchem zu weit. Sein *Handbuch*, das diesen gewagten Standpunkt vertritt, erscheint aber jetzt schon in 4. Aufl., besorgt von Fritz Schroeder in Bonn. Es fällt schon nicht mehr auf, wenn Mädchen Eilbotenlauf, Barlauf, Schlagball usw. spielen und sich im Ziehkampfe messen. — Den kräftigeren Übungen im Mädchenturnen redet auch Prof. Zander in Königsberg in No. 1 der Tzt. das Wort. — Der Verein für Verbesserung der Frauenkleidung in Dresden, Moltkeplatz 8, versendet kostenfrei eine Flugschrift: Wie die *Schulkleidung* sein soll, worin Musterzeichnungen einer von Behörden und Ärzten empfohlenen, einwandfreien Mädchenkleidung, die eine geschmackvolle und abwechselungsreiche Gestaltung zuläßt, enthalten sind.

Ästhetik des Turnens. Über *Kunsterziehung und Turnen* hat Dr. E. Neuendorff vorgetragen in Stettin auf dem D. Turnlehrertage (No. 8 der Mtschr.). — Wesen und Bedeutung der rhythmischen Gymnastik ist in K. u. G. 250 von Dr. Robert Tschudi in Basel behandelt. — Die sechs Vorträge von E. Jaques-Dalcroze unter dem Titel: *Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst*, gehalten 1907 in Genf und herausgegeben von Paul Boepple, sollen eine neue Methode der rhythmischen Gymnastik begründen und ein Werk empfehlen, das Jaques-Dalcroze unter diesem Titel in zwei Bänden mit 10 anatomischen Tafeln, Zeichnungen, Photographien und 160 rhythmischen Märschen bei Sandoz, Jobin & Cie. in Paris und Leipzig erscheinen läßt. Sie enthalten, obwohl die Rede manchmal ziellos scheint und durch Wiederholungen ermüdet, viel Belehrendes über den Musik- und Gesangunterricht, womit die rhythmische Gymnastik zu verbinden ist. Erst der 3. Vortrag handelt von der Erziehung des Muskelempfindens. Damit wird dem Leser erst verständlich, was die Methode bezweckt, zumal der Redner von den allgemeinen Betrachtungen abläßt und einen Blick ins unterrichtliche Verfahren gestattet. Freilich ist das Wichtigste über Wesen und Wirkung des Übens, über Atmung, rhythmisches Turnen den Turnlehrern durch F. A. Schmidt schon bekannt. Aber man fühlt sich auch in diesen Vorträgen angenehm

berührt davon, daß jugendliche Freude und Spiel gebührend gewürdigt werden. Liegt es nun an der Übersetzung oder an der Vorliebe des Redners, sich möglichst abstrakt zu halten — man bekommt durch diese Vorträge doch keine recht klare Vorstellung von der neuen Methode und muß, wie natürlich gewünscht wird, das angegebene Werk studieren und danach Versuche anstellen. Der letzte Vortrag zieht besonders an durch die Schilderung der antiken Orchestik im Vergleiche mit unserer heruntergekommenen Tanzkunst. — Dalcrozesche *Reigen und Geberdelieder* sind schon in Altona aufgeführt (Bericht von F. Hildebrandt in K. u. G. 263). — Das Bedürfnis, den Tanz zu verbessern, worüber der verstorbene Turninspektor Hermann wiederholt geschrieben hat, fand einen schärferen Ausdruck in einem Aufsatze von Franz Wichmann in München in No. 2 der Unterhaltungsbeilage der Nordd. Allgemeinen Z. von 1908. Die jetzige *Tanzweise* wird hier als entartet und unserer Kultur unwürdig bezeichnet.

Zimmergymnastik. J. P. Müllers System hat in Deutschland stark gewirkt, auch insofern, als es hier ähnliche Arbeiten hervorgerufen hat. Früher betrachteten manche Turnlehrer die Zimmergymnastik als etwas recht Nebensächliches oder hielten sie gar für einen Abfall von der wahren Turnsache. Aber durch die großstädtischen Wohnungsverhältnisse werden viele Leute auf Zimmerübungen beschränkt. Weitz' *Zimmergymnastik* bietet ein einfaches, wohldurchdachtes System gesundheitlich wichtiger Übungen ohne Gerät. Mit dem J. P. Müllerschen tritt es in Wettbewerb. Der Titel: Wahrheit und Klarheit, erscheint als gesucht und unnötig feierlich. Die Bilder sind ausgezeichnet und die erforderlichen Bewegungen sind daran leicht zu verstehen, sodaß man Erklärungen nicht vermißt. — Die *Lungengymnastik* von Dr. Kochendorf leitet nach kurzer ärztlicher Belehrung zu Arm- und Rumpfbewegungen und Atemübungen an, ein Büchlein, das für Leute von sitzender Lebensart und für Lungenleidende ganz geeignet ist. — Aus diesem ganzen Gebiete hat Dr. F. A. Schmidt in K. u. G. 276 treffliche Bemerkungen veröffentlicht, die sich auch auf die *japanischen* Übungen, die von *Joseph Proschek*, *Müller* u. a. beziehen. — J. P. Müller selbst hat unter dem Titel: *Hygienische Winke*, seine in Zeitschriften und Tagesblättern verbreiteten Aufsätze neu bearbeitet und den Freunden seines Turnens und seiner Lebensweise damit eine angenehme Lektüre geboten. Über das Tragen von Hüten, Sandalen, Socken, Nachthemden, über die Lage im Schlafe, die Einwirkung von Sonne und Luft auf die Haut und das gesamte Befinden, über Frühjahrsmüdigkeit, auch über Mißstände im Turnunterricht versteht er nach seinen reichen Erfahrungen den Leser vortrefflich zu unterhalten. Der gemütliche Ton steht ihm gut, weniger die Ironie, deren er sich in einem der Aufsätze bedient. Zur Heilung, besser zur Abwehr der Schwindsucht spricht er gesunde Ansichten aus. Bramsens „Kunst zu essen“ (s. uns. vor. Jb.) weist er als einseitig mit Recht zurück. Für Erziehung kann man aus Müllers

Buche viel lernen, vor allem, daß man als Turnlehrer über all dem Ausklüstern und Kommandieren künstlicher Übungsreihen nicht versäumen soll, die Jugend zu einer vernünftigen Lebensweise anzuleiten. Mit dem übrigen möge es jeder halten, wie es gefällt; wer angenehm zu plaudern versteht, wie J. P. M., ist überall willkommen.

Geräte. Die *Turngerätkunde* des Stettiner Turnlehrers Karl Supply, hervorgegangen aus langjähriger Unterrichtstätigkeit, faßt alles zusammen, was in dieses Fach gehört: Materialkunde, Holzverbindungen, Bau und Geschichte der einzelnen Geräte, Einrichtung von Turn- und Spielplätzen, auch Turnhallen, und setzt den Turnlehrer in den Stand, den Handwerker anzuleiten, neue Arbeiten und Ausbesserungen, auch Preise zu beurteilen. Der Verf. hat den Mut gehabt, sein Buch im Selbstverlage herauszugeben. Wer es kennen lernt, wird schon nach Stichproben wünschen, der Verf. möge mit seiner äußerst fleißigen Arbeit Glück haben. Sie verdient beste Empfehlung. — Wie für Bergleute und Handwerker, deren Arme stark in Anspruch genommen werden, ist auch für Turner eine *Schutzbinde* der Handgelenke von Nutzen, die Otto Heine in Freden a. d. Leine bietet (1 M.). Sie schützt vor Anschwellungen und Zerrungen und gibt das Gefühl der Sicherheit bei anstrengenden Übungen.

Haftpflicht. Mancher Turnlehrer, der schon die Vornahme schwierigerer Übungen kaum noch wagte, wird durch eine Entscheidung des *Oberverwaltungsgerichts*, die für ganz Preußen gilt, aus seiner Sorge befreit werden, weil sie die Fälle, in denen der Turnlehrer strafrechtlich und haftpflichtig verfolgt werden kann, erheblich einschränkt. In vorliegendem Falle handelte es sich um einen Armbruch, den ein Tertianer beim Bockspringen dadurch erlitten hatte, daß der Schüler, der ihn auffangen sollte, seinen Platz am Bocke verlassen hatte. Das Provinzialschulkollegium hatte zum Schutze des angeklagten Turnlehrers den Konflikt erhoben, der für begründet erachtet wurde, weshalb jede Verfolgung ausgeschlossen war. In den Gründen heißt es u. a.: „Insbesondere kann der Behauptung der Kläger nicht beigetreten werden, daß es im allgemeinen der Aufstellung zweier Schüler zum Auffangen bedürfe. Es erscheint vielmehr regelmäßig, soweit schon ältere Schüler in Betracht kommen, die Einrichtung als ausreichend, daß ein Schüler zum Auffangen bereit steht. Auch darin kann ein Verstoß gegen allgemein anerkannte Regeln nicht gefunden werden, daß in vier Riegen geturnt wurde. Dem Erfordernis der ministeriellen Lehrpläne, daß der Turnunterricht unter unmittelbarer Leitung des Lehrers erfolgt, wird durch Turnen in Riegen nicht widersprochen. Der Lehrer durfte auch mit Rücksicht darauf, daß es sich um ältere Schüler handelte, damit rechnen, daß die allgemein bekannten Turnregeln eingehalten würden, namentlich aber damit, daß ein Schüler nicht springen würde, wenn er wußte und sah, daß niemand zum Auffangen bereit stand". Diese charakteristischen Sätze des Erkenntnisses geben nicht bloß dem Turnlehrer schätzenswerte Fingerzeige, sondern sind auch für Eltern und Vormünder insofern

bedeutungsvoll, als diese bei Kenntnis derselben sich von nutzlosen, kostspieligen Prozessen in vielen Fällen werden abhalten lassen (Tägl. Rundschau 10. 3. 07). *Haftpflichtfälle* aus dem Turnunterricht, aus Kür und Wanderung hat Fritz Eckardt in Dresden in K. u. G. 12 und 175 zusammengestellt, die dem Turnlehrer viel Lehrreiches bieten, den Behörden aber auch die Pflicht nahelegen, die Lehrer gegen unberechtigte Angriffe zu schützen. — Über denselben wichtigen Gegenstand hat in K. u. G. 105 Prof. Dr. Weyl in Kiel geschrieben, und Konstantin Brückelt in Teichstatt behandelte in der Tzt. No. 34 die Haftpflichtversicherung der Turnvereine.

Ausland. Die Schrift von Steinemann: Freude an Leibesübung, enthält für eine Verbesserung des schweizerischen Turnwesens Vorschläge, die Beachtung verdienen; aber wer, durch den Titel angezogen, darin von der Bedeutung der Freude für den Turnbetrieb etwas Wichtiges erwartet, fühlt sich getäuscht. Manchem Leser wird auch der breite, durch Periodenbau ermüdende Stil wenig gefallen.

Mit Begeisterung schildert der Wiener Gymnasialprofessor Dr. A. Hofer im 2. Heft der Viertelj. das *Spielleben in England* nach eigenen Erfahrungen. Über denselben Gegenstand findet sich im Jahrb. ein anregender Bericht von J. F. Stoy in Jena.

Das *französische Boxen und Stabfechten* wird im 2. Heft der Viertelj. von dem Pariser Advokaten A. Auquetin geschildert.

In K. u. G. 297 ist eine Abhandlung des *dänischen* Gymnastikdirektors Kare Teilmann in Kopenhagen aufgenommen, die die Übungen zur Stärkung des Rückens sehr eingehend behandelt.

Die Erfolge *schwedischer* Musterriegen bei den olympischen Spielen 1906 und bei anderen Gelegenheiten hatten dazu geführt, das deutsche Turnen als rückständig anzusehen. Wie vor 60 Jahren fragte man wieder: deutsch oder schwedisch? Damals entschied sich die Behörde gegen das deutsche Turnen und verdrängte es aus dem eigentlichen staatlichen Betriebe. Erst nach schweren Kämpfen hat das deutsche Turnen seinen Platz zurückerobert. Jetzt sind wiederum hervorragende Fachmänner nach Schweden gesandt worden. Das Ergebnis ist in der Tägl. Rundschau vom 7. 4. 07 ungefähr so angegeben: Wir halten fest an der Eigenart unseres Turnens, halten aber auch die Augen offen für das Wertvolle fremden Ursprungs, das wir ohne Gefährdung dieser Eigenart unserem Übungsstoffe einfügen können. Eigenartig aber ist unserem Turnen, was Guts Muths einst zusammenfaßte in dem Worte: Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. Dies uns auch in Zukunft zu bewahren, ist erste Aufgabe der berufenen Kreise. Die methodische, aber einförmige Gründlichkeit der schwedischen Gymnastik mit ihren unendlichen Wiederholungen derselben einfachen Muskelübung ist langweilig. Wir wollen die deutsche Art unserem Turnen wahren, das ja ganz besonders berufen ist, seinerseits wieder das nationale Wesen anzuregen und zu kräftigen. Auf dem D. Turnlehrertage

in Stettin hat der Direktor der Berliner Landesturnanstalt Dr. Diebow, nachdem er Schweden bereist hatte, die Frage: Muß im Interesse der Volkserziehung das deutsche Turnen durch die *schwedische* Gymnastik ersetzt werden, in folgenden Sätzen beantwortet (Tägl. Rundschau 19. 5. 07):

„I. Die Ersetzung des deutschen Schulturnens durch das schwedische System liegt nicht im Interesse der Volkserziehung.

a) Das letztere tut nicht genug für die Entwickelung des Charakters, b) es ist nicht in ausreichendem Maße Nervengymnastik, c) ihm fehlen ganze Gruppen wichtiger Gerät- und alle Handgerätübungen, d) es hat kein besonderes Mädchenturnen entwickelt, e) es hat zu wenig verschiedenen Stoff für die verschiedenen Altersstufen und leidet darum auf die Dauer unter einer ermüdenden Einförmigkeit, f) ihm fehlt eine ausreichende planmäßige Verarbeitung, g) es ist zu gekünstelt im Aufbau der einzelnen Übungszeit, h) und es hat keine werbende Kraft für die schulentlassene Jugend.

II. In manchen Beziehungen kann das deutsche Schulturnen, wie es gegenwärtig vielfach betrieben wird, aus der schwedischen Gymnastik Anregungen schöpfen.

Es erstrebe a) größere Bedeutung des guten Wuchses und der schönen Haltung auch durch Herübernahme einiger Übungen, die der Entwickelung derselben besonders förderlich sind, b) Beschränkung der Ordnungsübungen und der das Gedächtnis belastenden Übungsreihen, c) Prüfung und Sichtung der Gerätübungen nach dem Übungswert in Hinsicht auf das Übungsbedürfnis der Schüler, wobei aber nicht bloß orthopädisch-gesundheitliche Gesichtspunkte maßgebend sein dürfen, d) leichten, elastischen Schritt, e) weite ausgiebige Bewegungen, f) Schnelligkeit der Aufstellung und Umordnung, g) möglichsten Verzicht auf Springbretter und Matratzen, h) Verwendung einer zweckmäßigen Turntracht, namentlich von Turnschuhen, i) vor allem aber größere Freiheit und Kraft für das Mädchenturnen.

Redner schilderte in anschaulicher Weise den schwedischen Turnbetrieb so, wie er wirklich ist, nicht wie er in zahlreichen Schriften der neueren Zeit öfters in stark optimistischer Weise dargestellt zu werden pflegt. Er stellte die Vorteile, aber auch die Fehler des schwedischen Systems dar und sprach ihm vor allem jeden erziehlichen Wert ab, während er den gesundheitlichen Wert des Lingschen Systems anerkannte. Seine bedingungslose Übernahme könne daher nicht in Frage kommen. Es sei unmännlich und unweiblich zugleich, zu künstlich und schematisch und nicht genügend naturgemäß begründet. Das bei uns leider schon zu sehr bevorzugte Hallenturnen würde nur noch begünstigt und vermehrt werden. Das fast vollständige Fehlen von Turnvereinen in Schweden zeige, daß das schwedische Turnen auf die schulentlassene Jugend gar keine fesselnde Wirkung übe. Deshalb sei aber nicht zu beanstanden, daß einzelne Übungen aus dem schwedischen in unser deutsches Schulturnen Aufnahme finden.

Der Vortrag wurde von der Versammlung mit ganz außerordentlichem Beifall aufgenommen." — Er ist im „Turner aus Sachsen" veröffentlicht, auch als Sonderdruck erschienen. Die vielbesprochene Frage ist damit vorläufig mal wieder abgetan (s. auch No. 2 der Mtschr.). Bei der Schlußvorstellung der Kgl. Landesturnanstalt am 20. März (Ber. von Prof. H. Wickenhagen in K. u. G. 20) ist zur vollen Befriedigung der Eingeladenen vorgeführt, was etwa aus dem schwedischen Übungsstoffe und dem japanischen Dschiu-Dschitsu (s. u.) in die Freiübungen eingereiht werden kann. — Diese ganze, im allgemeinen mit Sachlichkeit geleitete Bewegung ist namentlich auch unserem Mädchenturnen zugute gekommen. Wer zu einem unbefangenen, sachlichen Urteile gelangen will, hat den Liedbeckschen Leitfaden durchzuarbeiten, der in Schweden als amtlich gilt. Seine Bedeutung für unser Schulturnen ist von Dr. F. A. Schmidt in der Einleitung gebührend hervorgehoben. Das Buch ist etwas unhandlich geworden dadurch, daß die Figuren in einem Anhange vereinigt sind, statt, wie man es gewohnt ist, im Texte zu erscheinen. Unsere Leitfäden zeigen überhaupt bessere Bilder, als sie hier auftreten. Vgl. hierzu die äußerst lehrreichen Abhandlungen in No. 7 f. der Tzt. von Hentzschel: Turner im Bild, die den künstlerischen Fortschritt an diesem Zweige der Kunst deutlich machen. — Über das schwedische Gymnastiksystem brachte ferner K. u. G. 3 eine gehaltvolle Arbeit von Hauptmann R. von Lukowitz, Lehrer der Kgl. Militärturnanstalt in Berlin. Man gewinnt daraus auch für die Methode eine klare Anschauung. — *Schwedische Übungen* an deutschen Geräten zeigt in No. 5 der Mtschr. Otto Asmussen in Kiel. — W. Auerbach in Leipzig hat in No. 19 der Tzt. eine fleißige Arbeit: *Deutsches Turnen nach schwedischem Plane* veröffentlicht, um methodische Vorteile der schwedischen Gymnastik unserem Turnwesen zuzuwenden. — Einen vortrefflichen Aufsatz hat im 4. Hefte der Viertelj. Frl. Marg. Zepler veröffentlicht über den verstorbenen Direktor *Otto Salomon in Nääs*, das dortige Anstaltsleben, den *Slöjdunterricht* (Schule der Geschicklichkeit, Anschlägigkeit), die Spielkurse, überhaupt über den dort waltenden erziehlichen Geist.

Eines der merkwürdigsten Bücher des Jahres ist das des *japanischen* Prof. Takuji: Die Selbstverteidigung nach dem *Dschiu-Dschitsu*. Der siegesstolze Gegenfüßler bietet damit unserem Volke gleichsam eine Gegengabe für die militärischen Fortschritte, die Japan deutschen Offizieren zu verdanken hat, fürwahr kein unansehnliches Geschenk, diese Anleitung zur Selbstwehr ohne Waffen. Nach einer kurzen, ganz interessanten Darstellung der Geschichte dieser Kampfart und der Lebensweise der Japaner werden genau und anschaulich die verschiedenen Griffe gezeigt, wodurch ein kaltblütiger, gewandter Mann einen kräftigeren, aber mit den japanischen Tricks unbekannten außer Gefecht setzen, ja augenblicks töten kann. Der erste Eindruck, den der deutsche Leser empfängt, ist der des Ungemütlichen, Unerbittlichen, ja Grausamen. Aber es bietet sich in der treff-

lichen Anleitung doch für die körperliche und geistige Entwickelung der heranwachsenden Mannschaft und zur Verwertung bei unvermuteten Angriffen soviel Wertvolles, daß man den befremdenden Eindruck allmählich überwindet und es als einen zweckmäßigen Schritt anerkennen muß, daß unsere Landesturnanstalt einiges in ihren Übungsstoff aufgenommen hat. Daß auch unsere Vereinsturner sich manches aneignen werden, ist kaum zu bezweifeln; schon der Trieb nach dem Neuen, das in dem wohl disponierten und durchgearbeiteten Leitfaden sich findet, wird unsere Jugend zur Nacheiferung reizen. Einen recht ungemütlichen Eindruck machen die am Schlusse des Buches gegebenen Schilderungen ernster Kämpfe mit Verbrechern. Sie kommen einem fast als Reklame vor. — Japanisch oder Deutsch? ist eine Abhandlung in No. 14 der Tzt., worin Paul Hentzschel in Leipzig nachweist, daß die meisten jener bewunderten Griffe schon in alten deutschen Fechtbüchern stehen. — Welche Übungen des Dschiu-Dschitsu als Elemente in unser Schulturnen allenfalls übernommen werden können, zeigt ausführlicher Dir. Dr. P. Diebow in einer Abhandlung in No. 5 der Mtschr.

Unserem Volke gereicht es zur Ehre, daß sich deutscher Geist, Sprache und Volkstum auch im fernen Auslande bewährt und erhält. Das Turnen ist dazu ein wesentliches Mittel; darum begrüßen wir auch hier die Turnerfestschrift aus *Porto Alegre.* Sie bringt außer dem Festprogramm zum Lobe der neuen *brasilianischen* Heimat Lieder, die durch ein Preisausschreiben hervorgerufen sind. Man prüfe, ob sich vielleicht eines der mitgeteilten 11 besten Lieder für ein Lesebuch etwa auf Handelsschulen eignet. Das Historische über die einzelnen weit entlegenen Turnvereine des Bundes ist zum Teil interessant, besonders der Bericht über die Entwickelung des Hauptortes Porto Alegre.

Spiel. Daß die vom *Zentralausschusse* hervorgerufene Spielbewegung im Schul- und Volksleben bereits sehr erhebliche Früchte bringt, wird in K. u. G. 56 von Prof. E. Kohlrausch in Hannover freudig hervorgehoben. — Dem großen Zwecke, die schulentlassene Jugend für regelmäßige körperliche Übungen zu gewinnen, dient die in K. u. G. 241 veröffentlichte Denkschrift von Schenckendorffs an das Ministerium des Innern, sowie eine ähnliche Denkschrift von Dr. Hans Brendicke in Berlin an die städtische Schuldeputation (ebenda 327). — Beigeordneter Dominicus in Straßburg hofft in seinem Vortrage vor dem dortigen Kongreß, durch Einführung der Leibesübungen bei den Fortbildungsschulen und Einschränkung der Arbeitszeit auch die *Arbeiterschaft* für das Ziel zu gewinnen (K. u. G. 147 und 273). — Unter den *Kleinen Schriften* des Zentralausschusses hat zur Förderung der Volksspiele sehr viel beigetragen das 1. Heft der Sammlung: A. Hermanns *Ratgeber*, der schon in 6. Aufl. erschienen ist, besorgt von Prof. Dr. E. Kohlrausch unter Mitwirkung von Prof. Dr. Koch. — Die *Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen* von Dr. F. A. Schmidt liegt bereits in

4. Aufl. vor. Der Verf. kann im Vorworte mit Recht sagen, daß die Volksfeste wieder aufblühen. — Prof. Dr. K. Koch in Braunschweig hat in einer ihm vom Vorstande des Zentralausschusses übertragenen Denkschrift die *Volks- und Jugendspiele* nach den Grundsätzen des Ausschusses dargelegt, aus Anlaß der 25jährigen Erinnerungsfeier für den von Goßlerschen Spielerlaß von 1882, die auf dem Kongreß in Straßburg i. E. stattfinden sollte. Nach der Disposition: Ziele der Spielbewegung, Geschichtliches, Gründung des Ausschusses, Richtungen seiner Wirksamkeit, Kongresse, Werbetätigkeit, aufbauende Tätigkeit, Spielnachmittage, schulentlassene Jugend, Hochschulen, Volkserholung, Feste läßt sich schon erkennen, daß in dieser Arbeit eine Übersicht über die ganze Spielbewegung und besonders die Wirksamkeit des Ausschusses vorliegt. — Die *von Schenckendorff-Ehrenschilder*, zum 70. Geburtstage des Gründers des Zentralausschusses von Mitgliedern und Freunden des Ausschusses gestiftet, sind Wanderpreise für siegende Mannschaften bei Wettkämpfen und Spielen. Die Satzungen sind vom Ausschusse im Okt. festgesetzt (K. u. G.). — Die vom Ausschusse herausgegebene, von Fachmännern erprobten *Spielregeln* sind bis jetzt auf 9 Heftchen in Westentaschenformat fortgeschritten: Faustball, Raffball in 6., Einfacher Fußball in 8., Schlagball ohne Einschenker in 7., dasselbe mit Einsch. in 5., Tamburinball in 4., Schlagball mit Freistätten in 3., Grenzball, Stoßball, Feldball in 4., Gemischter Fußball (mit Aufnehmen) in 4. Auflage. Die Regeln des letztgenannten Spiels stimmen mit den Rugbyregeln, übersetzt von Dr. E. Ullrich, überein. — Die 2. Aufl. der *Spielnachmittage* von Prof. Raydt ist mit dem Bilde von Schenckendorffs ausgestattet, dem diese Auflage zum 70. Geburtstage gewidmet ist. Sie ist reich an Berichten über Fortschritte der Bewegung.

Karl Schröters *Turnspiele* sind in 5. Aufl. erschienen. Die Sammlung zeichnet sich aus durch schlichte und leicht faßliche Darstellung und durch Beschränkung auf die erprobten und überall gangbaren Spiele. Anzuerkennen ist der Grundsatz, an der ortsüblichen Spielweise ohne zwingende Veranlassung nichts zu ändern. Die Regeln des Zentralausschusses sind angenommen. Das Büchlein kann empfohlen werden. — Über *Kriegsspiele* in einer kleinen Stadt bringt das Jahrb. vom Gymnasialdirektor Erythropel in Hameln einen zur Nachahmung anregenden Bericht. Ihm folgt der ebenso anziehende Bericht über Holzmindener Kriegsspiele von Prof. H. Hoeck.

Webers *Münchener Spielbuch* hebt sich aus den zahlreichen Leitfäden als eine gediegene, sehr ansprechende Arbeit hervor. Die vielen in München üblichen Spiele sind klar verständlich beschrieben und nach ihrem Wesen zweckmäßig geordnet. Man zählt von den Kinderspielen bis zu den sportlichen der Erwachsenen 121 Spiele: bei vielen tritt die Münchener Eigenart anziehend hervor. Hierin und nicht minder in dem Anhange, der 104 Abzählreime bringt, liegt auch ein kulturhistorischer

Wert. Das Buch wird sich zunächst in Bayern, mit der Zeit auch in weiteren Kreisen Deutschlands beliebt machen.

Über *Spielplätze* findet sich im Jahrb. eine ganze Reihe trefflicher Abhandlungen und Berichte, u. a. von Bauinspektor Redlich, Prof. K. Koch, Sanitätsrat Dr. F. A. Schmidt, ebenso über den *Spielnachmittag* Nachrichten, die einen merklichen Fortschritt der Sache bekunden.

Im Jahresberichte des *Kieler Jugendspielvereins* von Prof. Peters berichtet nach einem Fragebogen Otto Plaumann über den Stand der *Ferienspiele*, Ausflüge und Kolonien in 150 deutschen Städten (siehe auch K. u. G. 337). Die Ferienkolonien sind kostspieliger und nicht so wirksam wie Ferienspiele und Wanderungen. Krefeld, Bonn und Berlin gehen als Muster voran. Wer sich um die treffliche Einrichtung bemühen will, darf sich diese statistische Arbeit nicht entgehen lassen. Dem Berichte über die Spiele in Kiel ist auch der über den von Prof. Peters abgehaltenen 5. Spielkursus bei der Schiffsjungen-Division eingefügt. Der Bericht läßt erwarten, daß Kiel nach Eröffnung des neuen großen Spielplatzes bald viele andere Städte überflügeln wird. Noch ist besonders aufmerksam zu machen auf den Bericht im Jahrb. von Ewald Richter über *Berliner Ferienspiele* und von Alfred Böttcher über die Leibesübungen in *M.-Gladbach.* — Der 13. Bericht des *Crefelder* Vereins weist seit der Einrichtung einer Schutzhalle eine erhebliche Steigerung der Spielerzahl aus der halberwachsenen Jugend nach.

Zur Erzielung von *Spielfertigkeit* und *Spieleifer* gibt F. Winter in München in einem Vortrage (K. u. G. 153) sehr beachtenswerte Anweisungen, und über den *Spielzwang* schreibt K. Möller anziehend in K. u. G. 56 unter der Aufschrift: Die gesunde Jugend und das Spiel. — Franz Hahne, Oberlehrer in Braunschweig, hat in seinem handlichen Büchlein: *Neck- und Kampfspiele*, für die Knabenspiele nach Dr. Witte eine Ordnung getroffen, die wohl allgemein angenommen werden wird: I. Neckspiele mit Einzelrollen und zwar ohne und mit Gerät, II. Neckspiele in Parteien, gleichfalls ohne und mit Gerät. Die Kampfspiele unterscheidet er als Schlagball-, Rückschlag- und als Grenz- und Torspiele. Die Beschreibung der Spiele zeichnet sich durch Bestimmtheit und Kürze aus. — Den *Spielen für Jung und Alt* von Paul Hentzschel sind, wie man erwarten durfte, zum Verständnis hübsche Bilder beigegeben.

Dr. Martin Vogt begründet in seiner Schrift: *Jugendspiele an den Mittelschulen*, eingehend die Notwendigkeit der Spiele. Es ist ein Vortrag für Elternabende, von fast gleicher werbender Kraft, wie Raydts Schrift: Spielnachmittage. Besonders anziehend für solche Zuhörer ist die erziehliche Wirkung der Spiele geschildert, indem der Verf. die Erfahrungen vom Spielfelde, als der Stätte gegenseitiger Selbsterziehung und Schule der Persönlichkeit, mitteilt. Die Schwierigkeiten, die sich der vollen Anerkennung der Spiele noch entgegenstellen, werden vom Verf. eingehend besprochen und mit guten Gründen zurückgewiesen. Wenn nur

Haus und Schule einträchtig und mit Verständnis zusammenwirken, ist der volle Sieg der guten Sache gewiß. Dem Vortrage sind köstliche Schilderungen aus dem Schul- und Jugendleben eingefügt, die ihre Wirkung auf die Zuhörer nicht verfehlen können. Überzeugend wird auch nachgewiesen, daß die Schüler zur Teilnahme an den Spielen verpflichtet werden müssen und daß der bisherige Zustand nicht haltbar ist. (Der Vortrag findet sich auch S. 89 von K. u. G.) — Erquickend ist zu lesen, wie die Verwahrlosten im *Erziehungsheim* zu Zehlendorf körperlich erzogen werden nach dem Berichte des Oberturnwarts Lüdicke im Jahrb.

II. Schulgesundheitspflege.

Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, weitergeführt von Prof. Dr. Erismann, 1907 schon im 20. Jahrgange stehend, ist so inhaltreich, daß unser Jb. aus Raummangel die führenden Abhandlungen nicht einmal namhaft machen könnte. Es genüge der Hinweis, daß diese Zeitschrift an der Spitze aller Veröffentlichungen steht, die diesem sich kräftig aufschwingenden Fache dienen. Wer übersehen will, was auf dem großen Gebiete erreicht ist und erstrebt wird, kann diese Zeitschrift nicht entbehren. Einen wie großen Wert die Schulbehörde darauf legt, die akademischen Lehrer mit den Fortschritten der Schulhygiene vertraut zu machen, geht aus dem sehr lesenswerten Berichte des Saarbrückener Oberlehrers Dr. Königsbeck über den hygienischen *Ferienkursus in Göttingen* hervor.

Die *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* usw. von Kemsies und Hirschlaff eröffnet ihren 9. Jahrgang mit dem hochbedeutenden Vortrage Eulenburgs über die unheimlich sich mehrenden *Schülerselbstmorde*. Das vom Kultusministerium bereitgestellte Material ist zu einer wertvollen Statistik verarbeitet und gruppenweise zusammengestellt. Einzelfälle, die ein besonderes psychologisches Interesse haben und als Musterfälle dienen können, sind herausgestellt und mahnen den Lehrer zu ernster Selbstüberwachung gegenüber Schülern, die Abnormitäten zeigen. — Der Bericht vom *1. Kongreß* für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1906) besteht wesentlich aus Eigenberichten über die Vorträge, worunter der Leser viel Anregendes findet. Hier sei nur der Vortrag des Dir. Plast in Zehlendorf über *Arbeitserziehung* hervorgehoben, womit zu verbinden ist aus dem 2. Heft ein Vortrag von Ernst Schulze über Erziehung und Arbeit. Im 4. Heft warnt F. Weigl in München nicht nur vor dem Alkohol, sondern auch vor dem Koffein und Nikotin, die er mit jenem unter den Begriff *Genußgifte* zusammenbringt, wie dies in einem Vortrage auf dem 2. internationalen Kongreß für Schulhygiene in London von ihm eingehend begründet ist.

Das *Schulhygienische Taschenbuch* von Dr. Fürst und Dr. Pfeiffer bietet aus der Schulhygiene inhaltreiche kurze Abhandlungen über alle

einschlägigen Fragen von den berufensten, auf dem Titel angegebenen Kennern. Mit Hilfe des Sachregisters kann man sich über alles in der Praxis Vorkommende eine verläßliche Kenntnis verschaffen. Hiermit kommen die Herausgeber einem wirklichen Bedürfnisse der Lehrer und Schulbeamten entgegen. Denn häufig genug sind Gutachten, Berichte, Kostenanschläge so eilig einzureichen, daß man die größeren Werke einer Bibliothek dafür zu Rate zu ziehen keine Zeit hat, noch weniger den Eingang buchhändlerisch zu beziehender Bücher abwarten kann. Auf Inspektions- und Revisionsreisen ist ein solches Nachschlagebuch gut zu gebrauchen und bei Kommissionssitzungen findet man an dem zahlenmäßigen Stoffe einen willkommenen Halt. Für Schulärzte müßte es knapper und handlicher angelegt werden.

Die schon zum 5. Jahrg. gediehene Hamburger Vierteljahrsschrift: *Das Schulzimmer*, herausgegeben von Matth. Meyer, dient nicht ausschließlich den Interessen der Schulmöbelfabrik von P. Johannes Müller u. Cie., sondern prüft auch Pläne und andere Erzeugnisse sonstiger Geschäfte auf ihre Brauchbarkeit vom pädagogischen, hygienischen und ästhetischen Standpunkte. In der vorliegenden No. 1 d. J. sind anziehend die Abhandlungen von F. Lorentz in Berlin über Wohnungsnot und Schulhygiene, von Dr. Brinckmann in Bonn über den Anstrich der Schulzimmer, von Dr. Berger in Remscheid über Bekämpfung der Tuberkulose bei Schulkindern und von Carl Richter in Guben über ein dortiges Schulbrausebad und dessen klassenmäßige Benutzung.

Den *Blättern für Volksgesundheitslehre* bietet sich ein so unerschöpflicher Stoff, daß bei der Tüchtigkeit der Herausgeber und der Menge bester Mitarbeiter ein Zurückgehen der Leistungen nicht zu erwarten ist. Es ist überflüssig, einzelne Abhandlungen namhaft zu machen. Jedes Heft bietet des Anziehenden die Fülle.

Im Buche des Prof. Dr. Kabrhel wird die Enthaltung von geistigen Getränken, *der Abstinentismus*, als notwendig dargelegt für jeden, der seine Pflichten gegen sich und die Gesellschaft ernst nimmt. Die gegen diese Forderung gemachten Einwendungen werden mit strenger Sachlichkeit wissenschaftlich zurückgewiesen, mit einer Folgerichtigkeit, wogegen ein Widerspruch nicht aufkommen kann. Die Darlegung der Tatsachen ergreift durch Kürze und Bestimmtheit. Das Streben des Verf. nach unerbittlicher Folgerichtigkeit hat allerdings die Ausdrucksweise bisweilen schwerfällig gemacht, so daß der Leser müde wird und den Eindruck bekommt, als sei das Buch aus einer fremden Sprache übersetzt. Aber diese Schwierigkeit wird den Wißbegierigen nicht abschrecken. Es ergibt sich für den Leser die unabweisliche Überzeugung, daß strenge Abstinenz das hohe, fortschrittliche Ziel ist, dem wir durch Mäßigkeit zustreben sollen. Es handelt sich nicht um Gelübde völliger Entsagung, sondern darum, durch Entsagung des regelmäßigen Genusses, also durch fakultative Abstinenz, zu dieser sittlichen Höhe zu gelangen.

Sanitätsrat Dr. Brennecke schildert in seinem schwungvollen Vortrage vor den Magdeburger Abiturienten erst die Gefahren, die dem einzelnen und der Gesamtheit aus dem großstädtischen Genußleben, dem Alkoholmißbrauch und den Geschlechtskrankheiten drohen, legt dann aus der Statistik Dr. Blaschkos die erschütternde Tatsache der reißenden Zunahme der Geschlechtskranken dar, besonders bei der studierenden Jugend, und warnt eindringlich vor den verderblichen Schriften über freie Liebe u. dgl. Schwindeleien. Enthaltsamkeit sei das einzige wirksame Mittel, um solcher Pest zu entgehen. Sowohl die Herrenmoral, wie die staatliche Prostitution mit ihrer Beaufsichtigung und den angepriesenen Schutzmitteln seien unhaltbar, unseres Volkes unwürdig und im wesentlichen lähmend für die sittliche Kraft. Das einzige Mittel biete der Weg der Freiheit, der sittlichen, in Gott wurzelnden. Man vermeide schlechte Gesellschaft, unsaubere Gespräche und Lieder, Schmutzliteratur und Pseudokunst, widme sich dagegen ernster Arbeit und fröhlicher Leibesübung. Im akademischen Trinkzwange liege eine sehr schlimme Gefahr. Der Vortrag, treuestem Herzen entquillend, von heiligem Ernste, tiefer Menschenkenntnis getragen, erhebt sich an manchen Stellen zu ergreifenden Schilderungen und ist des großen Dichters würdig, unseres Schiller, der als Sänger des Idealismus wiederholt zum Zeugnisse angerufen wird. Es sollten an keiner Anstalt die Schüler ohne einen ähnlichen ernsten Appell an das Ehr- und Sittlichkeitsgefühl entlassen werden, zumal von allen Seiten her der Schmutz und die ungesunden Ideen an die im Urteil noch nicht gereifte Jugend herandringen. Der Vortragende ist, wie es scheint, nicht gerade kirchlich, aber ein wahrer Christ. Über die von ihm empfohlene akademische Gesellschaft Ethos möge man sich genauer unterrichten. Aber der Vortrag verdient für alle höheren Schulen die entschiedenste Empfehlung und Nachachtung.

Der Erfurter Rektor Paul Schramm erkennt zwar die Notwendigkeit der *sexuellen Aufklärung* an und findet sie nicht nur durch die tatsächlich bei unserer Jugend herrschenden Übel, sondern auch durch die Aussagen älterer und neuerer Pädagogen und Ärzte bestätigt, wehrt sich aber kräftig gegen den Vorschlag der Lischnewska u. a., diese Belehrungen dem naturwissenschaftlichen Stoffe der einzelnen Klassen förmlich einzugliedern. Er will gerade hier vorsichtige Berücksichtigung des einzelnen und warnt als alter Praktiker davor, sich mit der Aufklärung den Kindern aufzudrängen. Keine Storch- und Engelmärchen und auch ebensowenig gelegentlichen Fragen ausweichen! Vor dem Scheiden aus der Volks- wie höheren Schule gebe man den Schülern ernste Ermahnungen mit auf den Lebensweg. Im übrigen verfahre man prophylaktisch, namentlich durch Stärkung des Willens und gemeinsame Erziehung, überwache die Lektüre, führe statt der Bibel endlich allgemein ein biblisches Lesebuch ein, scheide aber alle Prüderie aus, die nur die Lüsternheit anfacht. Die am Schlusse der Abhandlung aufgestellten Leitsätze können einem jeden Lehrer als Führer

dienen: vor allem sollen wir das Wort beherzigen, selbst den Schülern ein Vorbild zu sein.

Der in Bremen entstandene Elternbund für *Schulreform* hat, um über eine naturgemäße Jugendbildung und über die schwebenden Überbürdungsfragen zu einem festeren Urteil zu gelangen, 200 Ärzte um Gutachten gebeten und von 49 Ärzten solche erhalten. Pastor Steudel hat diese nach den gestellten Fragen: über den Beginn der Schulpflicht, tägliche Schulzeit, Vor- und Nachmittagunterricht, Mittagpause, Hausaufgaben, Unterrichtspausen, Unterricht im Freien, Ferien, geordnet und das Ergebnis zusammengefaßt. Durch die Veröffentlichung unter dem Titel: *Arzt und Schulbetrieb*, ist das Interesse für diese wichtigen Fragen in weiteren Kreisen erweckt und für die Besprechung in Vereinen und Lehrerkreisen eine beachtenswerte Grundlage gegeben.

Ein Eigenbericht über einen Vortrag am *Elternabende* des Mariahilfer Gymnasiums in Wien von Prof. Dr. Karl Müllner im 2. Heft der Viertelj. verdient die Beachtung derer, die sich mit der Belehrung der Eltern über die der Jugend drohenden sittlichen und gesundheitlichen Gefahren zu befassen haben.

Oberlehrer Roller in Darmstadt geht in seiner Schrift: *Lehrerschaft und Schulhygiene*, von der Tatsache aus, daß die noch vielfach zu beklagenden Übelstände dem Mangel an Interesse bei der Lehrerschaft zuzuschreiben sind. Selbstredend sind schon in alten Zeiten, ehe es eine systematische Wissenschaft der Schulhygiene gab, namhafte Erzieher hygienisch verfahren. Er weist dies nach an der spartanischen Erziehung, an den Schriften des Athenäus, Luthers, der Jesuiten, Montaignes, Ratichs, Comenius', Lockes, Rousseaus, Basedows und GutsMuths. Die systematische Schulhygiene sei von Dr. Frank begründet worden. Danach werden die zahlreichen neueren Vertreter dieses Faches und deren Schriften namhaft gemacht, sowie die Vereine, Behörden und Zeitschriften, die sich damit befassen. Die hygienische Tätigkeit des Lehrers wird übersichtlich angegeben in bezug auf die Gebäude und ihre Benutzung, auf den Unterricht, nämlich Lehrmittel, Methode und das gesamte unterrichtliche Verfahren, endlich in bezug auf das Befinden des Schulkindes selbst. Die Schrift ist geeignet zur Einweisung in das ganze Gebiet der Schulhygiene, dessen Grenzen klar abgesteckt werden.

Die schulärztliche Tätigkeit ist im Herzogtume Sachsen-Meiningen in Stadt und Land, in den Volks- wie in den höheren Schulen eingerichtet. Dieser Staat scheint darin den übrigen voran zu sein, so daß seine Einrichtungen als vorbildlich gelten dürfen. Daher ist das Buch des Geh. Rats Dr. Leubuscher über *Schularzttätigkeit* von allgemeiner Bedeutung. Es gibt die dortigen Einrichtungen genau an und teilt mit, wie die von den Schulärzten aufgewiesenen Mängel und Übel abgestellt werden. Fast alle Gebiete der schulärztlichen Tätigkeit werden besprochen. Man kommt durch die treffliche Darstellung zur Überzeugung, daß der Einfluß der

Ärzte überaus heilsam werden kann und daß die Meininger Erfahrungen weiteren Kreisen beachtenswerte Fingerzeige bieten.

Dr. **Orthners** Buch: Der Stand der *Schulhygiene*, ist eine Frucht des bedeutungsvollen internationalen schulhygienischen Kongresses in Nürnberg. Der Verf. hat seine eigenen Wahrnehmungen und den im Kongreßberichte des Generalsekretärs niedergelegten reichen Stoff unter den drei Gruppen: vorbeugende, aufbauende Hygiene, Anleitung für den Schularzt, zusammengestellt, um die neuesten hygienischen Erfahrungen und Forderungen zu verbreiten. Er nimmt zunächst auf die österreichischen Schulverhältnisse Rücksicht und legt die bestehenden Vorschriften bei jedem größeren Abschnitte dar. Die Vorträge der Kongreßredner werden im Auszuge, nach Bedarf auch wörtlich wiedergegeben. Hiermit kommt fast der gesamte Stoff, den ein Handbuch der Schulgesundheitspflege zu bringen hat, zur Besprechung, so daß die sehr fleißige Arbeit dem doppelten Zwecke eines Handbuches und eines ausführlichen Berichtes entspricht. Sehr ausgiebig ist das Erziehungswesen, besonders das der Internate, behandelt. Einen Wettbewerb mit den in neuerer Zeit zahlreich erschienenen Handbüchern hat der Verf. wohl nicht beabsichtigt, sich vielmehr lediglich von dem großen Interesse für seine Sache und von den mannigfachen Anregungen der Nürnberger Tagung leiten lassen.

Da der *Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege* nicht nur die äußeren Verhältnisse der Schulen, sondern auch den inneren Betrieb und den Unterricht hygienisch gestalten will, hat er in seiner Karlsruher Tagung den Plan der *Einheitsschule* aufgestellt. Prof. Hueppe aus Prag ist es, der seine im vor. Jb. bereits dargelegten Ansichten zu einer Reihe von Leitsätzen geordnet und darüber (siehe Ergänzungsheft zur Zeitschrift: Gesunde Jugend) in anziehender Weise vorgetragen hat. Es werden in Betracht gezogen unser Volkstum, die geistige und leibliche Hygiene, die Hand als Sinnesorgan, das Prüfungswesen, die Ferien usw.: alles kräftige Anregungen für den Pädagogen. Direktor Dörr aus Frankfurt a. M. legt den Plan der Einheitsschule genauer dar, indem er die Vorschule sowohl als die Einjährigenprüfung verwirft und sich im allgemeinen an die Reinsche Skizze der Einheitsschule anschließt. Als dritter Redner tritt Oberlehrer Dr. Gruhn aus Berlin auf, dem u. a. noch Dir. Bolsche aus Lippstadt und Schulrat Wehrhahn aus Hannover folgen. — Nicht weniger anregend, zum Teil einschneidend, sind die Verhandlungen über die Abschaffung der *Abiturientenprüfung*. Hier hat die Führung Dir. Horn aus Frankfurt a. M. Nachdem er gründlich abgewogen, was für, was gegen diese Prüfung spricht und schon öfters an die Öffentlichkeit gebracht ist, fällt er die aus 1788 stammende Einrichtung, woraus die staatlichen Schulbehörden allmählich einen sehr festen Bau aufgeführt haben, mit wohlgezielten Streichen an. Am kräftigsten zieht der Vorwurf, daß die Prüfung die Schule, Lehrer und Prüflinge entsittliche. Der Nervenarzt Dr. Dornblüth aus Frankfurt a. M. schildert die üblen Wirkungen der Examensnot für die Gesund-

heit der Schüler, und eine ganze Reihe namhafter Schulmänner tritt auf, um ihre Erlebnisse über Täuschungsmethoden kundzutun. Es mag noch lange dauern, ehe die alte Veste niedergelegt ist. Aber an den Ergebnissen dieser Tagung wird man nicht leicht vorüberkommen können. — Das letzte Drittel des höchst interessanten Heftes nehmen die Verhandlungen über die Rechte und Pflichten der Stadtverwaltungen betreffs der Schulhygiene ein. Beigeordneter Dominicus berichtet namentlich über die Erfahrungen in Straßburg i. E. und behandelt die Frage juristisch, Sanitätsrat Dr. F. A. Schmidt erörtert die praktische Seite und verlangt Regelung der städtischen Befugnisse über die noch zu Recht bestehenden, allzu engen Grenzen hinaus. Auch bei den höheren Schulen müsse den städtischen Schuldeputationen bzw. dem Schularzte mehr Einfluß eingeräumt werden. Vor allem handle es sich darum, bei den Lehrern mehr Interesse anzuregen für die hygienischen Seiten des Unterrichts. Namhafte Redner traten in die Besprechung ein. — Die Verbreitung dieses Ergänzungsheftes der Gesunden Jugend ist im Interesse des Schulwesens zu wünschen. — Über das Mißverhältnis zwischen körperlicher und geistiger Arbeit an den höheren Schulen schreibt Prof. Dr. Griesbach in K. u. G. 169 unter der Aufschrift: *Hygienische Jugenderziehung*.

Unter den zahlreichen Schriften der letzten Jahre zur Errichtung von *Schulzahnkliniken* ist die von Zimmer in Greifswald hervorzuheben. Sie schildert die Bedeutung der Zahnfäule als Volkskrankheit, als Herd der Ansteckung mit Tuberkulose, Blutvergiftung u. a. Die Notwendigkeit, sie energisch zu bekämpfen, ist dargelegt durch die Untersuchungen bei Kindern und Soldaten. Dit mitgeteilten Zahlen ergeben ein äußerst bedenkliches Bild von dem im Volke herrschenden Übel. Neben die Belehrung müsse die zahnärztliche Behandlung treten, wie sie beim Militär schon zum Teil eingeführt sei. Die erste Schul-Zahnklinik ist in Straßburg errichtet, dessen Beispiele schon zahlreiche Städte folgen. Auch der internationale Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg hat die Notwendigkeit von Schul-Zahnärzten hervorgehoben. — Der Zahnarzt Mallachow in Posen hat in der Versammlung des Posener Lehrervereins über Zahnpflege in Schulen einen Vortrag gehalten, der für die seit dem Vorgehen der Straßburger Stadtbehörde in Fluß gekommene Bewegung, die unheimlich fortschreitende Zahnfäule bei unserer Jugend durch Gemeinde-Zahnärzte zu bekämpfen, sehr gelegen kam und gedruckt wurde. Die Folgen der Vernachlässigung des Mundes sind gemeinverständlich dargestellt. Der durch langjährige Arbeit an Schulkindern wohl unterrichtete Arzt empfiehlt die Straßburger Einrichtungen (vor. Jb. XVI, 25) und Aufklärung der Lehrer durch Kurse.

Das Schriftchen von Dr. med. H. Stadelmann, Sonderabdruck aus der wissenschaftlichen Beilage der Magdeb. Z., macht zum Unterschiede von den in Hilfsklassen unterzubringenden, eigentlichen schwachsinnigen Kindern aufmerksam auf die im Normalunterrichte verbleibenden und die

Arbeit des Lehrers hemmenden Kinder, die leicht reizbaren, feinsinnigen Kinder, die oft gut, wenn auch meist einseitig begabt sind. Merkmale sind: Nervöse Störungen, Stottern in den verschiedenen Graden, hastige, unruhige Bewegungen, epileptische Frühsymptome, sog. Bannung, auffallende Schreibfehler, Widersetzlichkeit, entstehend aus dem Verlangen nach dem Gegenteil, was sein soll, selbst Zerstörungslust, Grausamkeit und Diebstahl; auch Zorn, Angst, Furcht, Schüchternheit, Phantasielügen, krankhaftes Lachen und Weinen gehören hierher. Dem Lehrer wird es schwer, richtig zu urteilen und mit Bestrafung vermeintlicher Unart zurückzuhalten. Die zugrunde liegende krankhafte Anlage besteht in einer Störung des geistigen Gleichgewichts, herbeigeführt durch vorzeitige Ermüdung einzelner seelischer Kräfte. Dem Lehrer eröffnen sich zum Studium hier ganz wichtige, bisher in Seminaren nur schwach betonte Gebiete der Seelenkunde. Solche Erscheinungen rechtzeitig zu erkennen, ist für das Heilverfahren sehr wichtig. Für diejenigen Kreise, worin die Schrift eigentlich wirken sollte, ist sie leider zu gelehrt gehalten. Die vielen medizinischen Schulausdrücke müßten bei einer Überarbeitung vermieden werden. — Mit dieser Schrift ist zu verbinden desselben Verf. Abhandlung über den Stand des Unterrichts an den Schulen für *Schwachbefähigte* in Deutschland (Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie usw. von Kemsies und Hirschlaff Heft 4/5).

Der Privatdozent in Gießen, Oberarzt Dr. Dannemann, begründet in der Einleitung seines Buches: *Psychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten*, das aus Vorträgen entstanden ist, die Notwendigkeit theoretischer Kenntnisse auf dem Gebiete der Psychopathologie, um bei der Erziehung die einzelnen Persönlichkeiten zu beachten und vorkommende Absonderlichkeiten richtig zu würdigen. Nach einem kurzen Überblicke über den Bau und die Funktionen des Nervensystems und die geistige Entwickelung des normalen Kindes werden die mannigfachen Arten krankhafter Veranlagung behandelt. Die mitgeteilten Erfahrungen, besonders die ergreifenden Beispiele von Epilepsie und Schwachsinn, sind nicht nur für Erzieher und Lehrer, sondern auch für Richter und Geschworene wichtig. Die verwickelten Begriffe von Hysterie und unharmonischer Veranlagung werden klargelegt, so daß der Lehrer zu tieferer Einsicht und zu einer milderen Beurteilung mancher den Unwillen erregenden Vorfälle gelangt. Die bisherigen Handbücher für Pädagogik haben von diesen tatsächlich vorliegenden, sehr häufigen geistigen Krankheiten und Schwächen nur Andeutungen gegeben, die vom Lehrer und Schüler leicht übersehen, jedenfalls nicht genug gewürdigt wurden. An den erschütternden Krankheitsbildern dieses Buches wird einem Lehrer aus der alten Schule erst inne, wie manches er im Eifer versehen, wie oft er aus Unkenntnis falsch geurteilt hat. Die Ratschläge, wie man abnorme Zustände und Vorfälle bei der Erziehung der Zöglinge zu behandeln hat, sind sehr zu beherzigen. Im weiteren wird die Hygiene der Anstalten behandelt. Dem Kasernen-

bau sind Familienhäuser vorzuziehen. Bodenbeschaffenheit, Grundwasser, Mauern, Anstrich, Fußboden, Reinigung, Belichtung, Lüftung, Heizung, Aborte, die Hygiene des Unterrichts werden mit sicherem Urteil besprochen. Ebenso erprobt sind auch die Anweisungen für die Körperpflege. Der Abschnitt über Erziehung ist besonders lehrreich. Die erziehliche Bedeutung der Arbeit wird kräftig hervorgehoben. Im Rahmen eines Fragebogens bringt der Verf. endlich die wichtigen Lehren über Abstammung, Vererbung, körperliche und geistige Anlagen, Verschuldung und leitet zur Führung eines psychiatrischen Tagebuchs an, indem er Gesichtsausdruck, Sprachfehler, Prüfung des Urteilsvermögens, Stimmung, Affekte, Selbstmordneigung, Charakter, Religiosität, Wahrhaftigkeit, Liebhabereien usw. in der anziehendsten Weise bespricht. Das Buch ist für jeden Lehrer, besonders auch für die der Pädagogik äußerst wichtig und darf als eine ganz vorzügliche Leistung bezeichnet werden.

Das Buch von Prof. Dr. Klapp in Bonn, jetzt in Berlin, Behandlung der *Skoliose*, liegt schon außerhalb unseres Gebietes, enthält aber in dem Abschnitte: Prophylaxe der Skoliose, für Eltern und Erzieher sehr wichtige Lehren, worauf hier hinzuweisen ist. Da in der Skoliose eine verbreitete Volkskrankheit zu bekämpfen ist, muß man wünschen, daß das Buch möglichst bekannt wird. Das Heilverfahren beruht darauf, die Verkrümmung durch Kriechen, den Gang der Vierfüßler, beweglich zu machen und zu verbessern. Letztere mit ihrer durch die Gangart beweglich gehaltenen Wirbelsäule leiden viel seltener an Rückgratsverkrümmungen als die Zweifüßler, der Mensch und die Vögel, z. B. Hühner, Gänse. Die Kriechperiode der Kinder verdient eine sorgfältigere Beachtung, als ihr gewöhnlich zuteil wird.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

Akademische Turnbundblätter, Zeitschrift des ATB., des Verbandes nichtfarbentragender akademischer Turnvereine auf deutschen Hochschulen. 20. Jahrg. 1907. Berlin, Priber & Lammers. — 5 f.

Blätter für Volksgesundheitspflege, Gemeinverständliche Zeitschrift, Organ des Deutschen Vereins für Volkshygiene. Herausgegeben von den Herren Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Präsident Dr. Bödiker, Dr. Graf Douglas, M. d. L., Geheimer Medizinalrat Prof. Dr. v. Leyden, Geh. heimer Medizinalrat Prof. Dr. Rubner u. redigiert von den Herren Dr. K. Beerwald, Oberregierungsrat Dr. Kautz und Dr. Spitta. 7. Jahrg. Halbmonatlich in Bogenstärke erscheinend. Deutscher Verlag für Volkswohlfahrt, Berlin W. 30. — 21.

Boepple, Paul, Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. 6 Vorträge von E. Jacques-Dalcroze zur Begründung seiner Methode der rhythmischen Gymnastik. Basel, Helbing & Lichtenhahn. 153 S. — 11.

Borrmann, Hugo, Die Kunst des Ruderns. Berlin, Dr. Wedekind & Co., Kommandantenstr. 14. 222 S. — 9.

Brennecke, Dr., Sanitätsrat, Freiheit! Ein offenes Wort zur sexualen Frage an Deutschlands Jugend. Vortrag, gehalten vor den Abiturienten der höheren Schulen Magdeburgs 5. März 1907. 2. unveränderte Aufl. Magdeburg, Faber. — 22.

Crefelder Verein zur Förderung der Volks- und Jugendspiele. Bericht über das 13. Vereinsjahr 1907. Herausgegeben vom Vorstande. 31 S. — 19.

Dannemann, Adolph Dr., Privatdozent an der Universität Gießen und Oberarzt der psychiatrischen Klinik daselbst, Psychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten. Eine Anleitung für Seelsorger, Lehrer und Erzieher. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 150 S. — 26.

Desiderius, H., Leibesübungen und Gesundheit. Als Manuskript gedruckt. Wien, katholische Schulpresse XVII, Jägerstr. 28. 27 S. nebst Tabelle. — 8.

Diebow, Dr., Direktor der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Berlin. Muß im Interesse der Volkserziehung das deutsche Turnen durch die schwedische Gymnastik ersetzt werden? Vortrag, Sonderabdruck aus dem Kreisblatte des 14. Turnkreises „Der Turner aus Sachsen". Dresden-A., Valentin Protze. 12 S. — 16.

Dietrich, Dr., Deutsches Wanderliederbuch. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky. 48 S. 16°. Geb. 10 Pf. — 10.

Euler, Carl Dr., Prof., Schulrat und Unterrichtsdirigent der Kgl. Zentral-Turnanstalt in Berlin, Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neu bearbeitet von Carl Rossow, Turnlehrer am Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Teil V von Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Geb. 4,60 M. Gotha, E. F. Thienemann. — 1,

Ferienwanderungen Berliner Gemeindeschüler und -schülerinnen im Jahre 1907, Bericht der Ortsgruppe Berlin des Deutschen Vereins für Volkshygiene. 28 S. — 10.

Festschrift zum 5. deutschen Turnfest in Porto Alegre, 19.—21. Okt. 1907. Herausgegeben von der Deutschen Turnerschaft von Rio Grande do Sul. 4°. 48 S. — 17.

Festschrift zur Feier des 50 jährigen Bestehens des Berliner Turnrats, herausgegeben vom Ausschuß. 110 S. mit 3 Bildnistafeln. — 2.

Fürst, Dr. Moritz, Arzt in Hamburg, und Pfeiffer, Dr. Ernst, Verwaltungsphysikus in Hamburg, Schulhygienisches Taschenbuch mit Beiträgen von R. Abel-Berlin, Th. Altschul-Prag, Marie Baum-Heidelberg. C. Biesalski-Berlin, Fr. Erismann-Zürich, W. Feilchenfeld-Charlottenburg, Auguste Förster-Kassel, Fr. Frenzel-Stolp i. P., M. Fürst-Hamburg, A. Gaertner-Jena, H. Gutzmann-Berlin, A. Hartmann-Berlin, K. Jaffé-Hamburg, E. Jessen-Straßburg i. E., A. Kraft-Zürich, W. Lackemann-Hamburg. O. Lassar-Berlin, G. Leubuscher-Meiningen, E. Lobedank-Münden, O. Magen-Leipzig, G. Marr-Hamburg, George Meyer-Berlin, J. Moses-Mannheim, H. Chr. Nussbaum-Hannover, A. Pabst-Leipzig, J. Petersen-Hamburg, L. Pfeiffer-Weimar, E. Pfeiffer-Hamburg, A. Pötter-Chemnitz, K. Roller-Darmstadt, J. Samosch-Breslau, H. Sandt-Charlottenburg, F. A. Schmidt-Bonn, W. Schultheß-Zürich, H. Stadelmann-Dresden, C. Stamm-Hamburg, W. Zürcher-Zürich. Mit 9 Abbildungen im Text und 1 Tafel. Hamburg, Leopold Voß. — 20.

Gasch, Rudolf Dr., Jahrbuch der Turnkunst, Jahrbuch der Deutschen Turnerschaft, 1907. Mit 139 Bildern. Leipzig, Emil Stock. — 6.

Germania, Zeitung für Deutschlands Schwimmer, herausgegeben vom Kreisschwimmwart Wilhelm Fink in Stuttgart und Franz Löven in Frankfurt a. M. Stuttgart, W. Fink. — 9.

Guretzki, von A., Mitarbeiter der Ill. Athletik-Sportzeitung in München und Preisrichter bei den größeren Athletik-Championaten, der moderne Ringkampf. Eine praktische Schule zur kunstgerechten Erlernung der Technik des Ringkampfes, mit vielen, noch nicht veröffentlichten neuen Griffen und Paraden, nebst einer genauen Beschreibung des Trainings der berühmtesten Ringkämpfer, als Wegweiser zur Erlangung von Muskelkraft und Körpergewandtheit. Mit 55 Abb. Leipzig, Moderner Medic. Verlag F. W. Gloeckner & Co. 92 S. — 8.

Gymnastische Praxis, Monatsschrift für Turnen, Leichtathletik und sonstige Leibesübungen. Herausgegeben von O. Karges, städt. Turnlehrer, Charlottenburg, Englischestr. 29. — 7.

Häcker, H., Turnerische Aufführungen. Stabfechten, französische Schule mit 19 Abbildungen, geturnt beim Kreisturnfest 1897 in Ravensburg. 2. Aufl. Stuttgart, Paul Mähler. — 8.

Hahne, Franz, Oberlehrer am Herzoglichen Wilhelmsgymnasium in Braunschweig, Neck- und Kampfspiele für deutsche Knaben, Regeln der auf deutschen Spielplätzen üblichen Knabenspiele. Mit 13 Abbildungen. VI u. 72 S. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 19.

Hentzschel, Paul in Leipzig, Kurtze jedoch gründliche Beschreibung des Voltesirens, sowohl auf dem Pferde als über den Tisch von Johann Georg Paschen 1661. Mit vielen notwendigsten Kupfern abgebildet, neu herausgegeben. Leipzig, Paul Eberhardt. 22 S. quer 8°. 2 M. — 1.

— — Turnlehrer an der Thomasschule in Leipzig, Spiele für Jung und Alt, Anleitung zu den wichtigsten Turn- und Gesellschaftsspielen. Mit 34 Abb. 14. u. 15. Bändchen der Bibliothek turnerischer Unterhaltungen. Leipzig, Eduard Strauch. 64 S. — 19.

Hermann, A., Turninspektor in Braunschweig, Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen. Mit 71 Abbildungen nach Zeichnungen und Photographien des Verfassers. 4. Aufl. von Fritz Schröder, Turninspektor in Bonn. Leipzig, B. G. Teubner. — 11.

— — Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 6. Aufl. Herausgegeben unter Mitwirkung von Prof. Koch in Braunschweig von Dr. E. Kohlrausch in Hannover. Leipzig, B. G. Teubner. 87 S. — 17.

Hiller, Wilhelm Dr. med., Hygienische Winke für Bergtouren. 3. bis 5. Tausend. Stuttgart, Ernst Heinrich Moritz. 32 S. — 10.

Hoek, Henry, Wie lerne ich Schi-laufen? 1. und 4. Tausend. Mit 40 Zeichnungen. München, Gustav Lammers. 32 S. — 10.

Holletschek, Robert, stellvertretender Vorsitzender des Vorstandes des Deutschen Eislauf-Verbandes, Eisbahnen und Eislaufvereine, Anleitung zur Anlegung und Unterhaltung von Eisbahnen, Gründung und Verwaltung von Eislaufvereinen usw., technische, administrative, sportliche, organisatorische usw. Winke. Im Auftrage des Deutschen Eislauf-Verbandes herausgegeben. Mit 90 Abbildungen. Wien, A. Hartleben. 174 S. — 9.

Huitfeld, F., Kristiania, Das Skilaufen. Mit Abbildungen. Berlin, F. Manning. 59 S. — 10.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, E. von Schenckendorff, Görlitz, Mitglied des preuß. Landtags, und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt, Sanitätsrat in Bonn. Herausgegeben von Hofrat Prof. H. Raydt, Studiendirektor der Handelshochschule in Leipzig. 16. Jahrg. Leipzig, B. G. Teubner. — 2 f.

Kabrhel, Gustav Dr., o. ö. Prof. der Hygiene, Vorstand des hygienischen Institutes der böhmischen Universität und der staatlichen Untersuchungsanstalt für Lebensmittel in Prag, Der Abstinentismus und seine Bedeutung für das Individuum und für die Gesellschaft. München, R. Oldenbourg. 69 S. — 21.

Klapp, Dr., Prof. in Bonn (Berlin), Funktionelle Behandlung der Skoliose. Mit 44 Abb. im Text. Jena, Gustav Fischer. 95 S. — 27.

Koch, K. Dr., Prof. in Braunschweig, Die Volks- und Jugendspiele nach den Grundsätzen des Zentralausschusses. Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet. 19 S. 8°. Friedrichroda, Schmidt & Cie. — 18.

Kochendorf, Richard, Dr. med., Lungengymnastik ohne Geräte, nach dem System von Dr. med. Daniel Gottlob Moritz Schreber bearbeitet. Mit 13 Abb. im Text. Leipzig-Lindenau, Wilhelm Dobers. 32 S. — 12.

Körper und Geist. Auf Veranlassung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland herausgegeben von Karl Möller, städt. Turninspektor in Altona, Dr. med. F. A. Schmidt, Sanitätsrat, Professor in Bonn, Hofrat Prof. H. Raydt, Studiendirektor der Handelshochschule in Leipzig. 16. Jahrgang. 1908, Leipzig B. G. Teubner. — 2 f.

Kuhse, Dr. Bernhard, Prof., Im Schülerboot durch das nordwestliche Deutschland. Progr. Abh. No. 105 des Kgl. Kaiser Wilhelms-Realgymnasiums in Berlin. — 9.

Leubuscher, T., Prof. Dr., Regierungs- und Geheimer Medizinalrat in Meiningen, Schularzttätigkeit und Schulgesundheitspflege. Leipzig, B. G. Teubner. 70 S. — 23.

Liedbeck, C. H., Das schwedische Schulturnen. In Form von Tagesübungen. Übersetzt von J. A. Selter unter Mitarbeit von J. H. Jarisch. Mit einer Einführung von Prof. Dr. med. F. A. Schmidt. Mit 290 Abb. und 3 Tafeln. Marburg, N. G. Elwert. — 16.

L o m b e r g , August, Rektor in Elberfeld, Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 116 S. — 10.

L u e r s s e n , Artur, Dr. med. in Königsberg i. Pr., Boxen, Faustkampf und Fußfaustkampf zur Selbstwehr und Leibesübung. Mit 76 Abb., darunter 45 Zeichnungen nach dem Leben vom Verfasser. Bibliothek für Sport und Spiel. Leipzig, Grethlein & Co. 228 S. — 8.

M a l l a c h o w , Zahnarzt in Posen, Zahnpflege und Schule, Vortrag im Posener Lehrerverein. Lissa i. P., Ebbeckes Verlag. 11 S. — 25.

M ö l l e r , Karl, Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit. Aus den literarischen Zeugnissen eines Jahrhunderts gesammelt. I.: Von Schiller bis Lange. 188. Bändchen der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, B. G. Teubner. 166 S. — 2

M o n a t s s c h r i f t für das Turnwesen, mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens, der Turnspiele und verwandter Übungen, begründet von w. Schulrat Prof. Dr. C. E u l e r und w. Prof. Gebhard E c k l e r. Herausgegeben unter Mitwirkung hervorragender Schulmänner und Ärzte von Heinrich S c h r ö e r , städt. Turnwart in Berlin, und Dr. Edm. N e u e n d o r f f , Direktor der Realschule in Haspe. 26. Jahrg. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 2 f.

M ü l l e r, Otto, Dr., Prof. Oberlehrer, Turnier und Kampf in den altfranzösischen Artusromanen. Ein Beitrag zur Geschichte des höfischen Lebens in der Zeit der Trouvères. Jahresber. der städt. Oberrealschule i. E. zu Erfurt. Ostern 1907. — 1.

— J. P., Verfasser von „Mein System“, Hygienische Winke. Mit 29 Illustrationen. Kopenhagen, Tillge, Auslieferung nur Leipzig bei K. F. Köhler. 204 S. — 12.

O r t h n e r , Joh. Dr., k. k. Oberbezirksarzt in Schärding am Inn, Der Stand der Schulhygiene nach den Verhandlungen des 1. schulhygienischen Kongresses in Nürnberg mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Verhältnisse. Kurzgefaßtes Handbuch der Schulhygiene für Lehrpersonen, Amts- und Schulärzte, Techniker, Schulbehörden usw. Mit zahlreichen Textbildern. 412 S. Wels, J. Haas. — 24.

P e t e r s , Wilhelm Prof., Oberleherr am Kgl. Gymnasium zu Kiel, Jahresbericht des Kieler Jugendspielvereins für 1906—1907. Kiel, Vollbehr & Riepen. 44 S. 8°. — 19.

R a y d t , H., Prof., Hofrat, Studiendirektor der Handelshochschule zu Leipzig. Geschäftsführer des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, Spielnachmittage. 2. stark vermehrte Aufl. Leipzig. B. G. Teubner. — 18.

R o l l e r , Karl, Oberlehrer in Darmstadt, Lehrerschaft und Schulhygiene in Vergangenheit und Gegenwart. Sonderabdruck aus „Gesunde Jugend“. 6. Jahrgang. Leipzig, B. G. Teubner. 35 S. — 23.

R ü h l , Dr., Geschäftsführer der Deutschen Turnerschaft, Erhebung des Bestandes innerhalb der Deutschen Turnerschaft am 1. Januar 1907. Sonderabdruck aus der D. Tztg. 19 S. 4°. Leipzig, Eberhardt. — 3.

S c h m i d t , F. A., Dr. med. in Bonn, Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen bei Volks- und Jugendfesten. (Kleine Schriften 2. Band). 5. Aufl. Mit Abbild. (VIII u. 128 S.) Leipzig, B. G. Teubner. — 17.

— — Karl M ö l l e r , Turninspektor in Altona, und Minna R a d c z w i l l , Lehrerin in Hamburg, Schönheit und Gymnastik. Drei Beiträge zur Ästhetik der Leibeserziehung. Mit 40 Bildern. Leipzig, B. G. Teubner. — 3.

S c h r a m m , Paul, Rektor in Erfurt, Sexuelle Aufklärungen und die Schule. 315. Heft des Pädagogischen Magazins von Friedrich M a n n. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne. 36 S. — 22.

S c h r e i b e r , Adele, Das Buch vom Kinde, ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute herausgegeben. I. Band: Einleitung, Körper und Seele des Kindes, häusliche und allgemeine Erziehung. II. Band: Öffentliches Erziehungs- und Fürsorgewesen, das Kind in Gesellschaft und Recht, Berufe und Berufswahl. Mit Buchschmuck von H. H ö p p e n e r - F i d u s und E. R e h m - V i e t o r , sowie zahlr. Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 7.

Schröter, Karl, städtischer Oberturnlehrer in Barmen, Turnspiele für Schulen und Turnvereine, unter Mitwirkung mehrerer Lehrer herausgegeben. 5. verbesserte und vermehrte Auflage. Hof, Rud. Lion. 16°. 108 S. — 18.

Schulzimmer, Das, Vierteljahrsschau über die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstattung und Einrichtung der Schulräume sowie des Lehrmittelwesens, mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der Hygiene. Herausgeg. von H. Th. Matth. Meyer. Charlottenburg, P. Johannes Müller. — 21.

Spielregeln des Technischen Ausschusses im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele. Westentaschenformat, stark kart. je 20 Pf. Leipzig, B. G. Teubner — 18.

Stadelmann, Heinrich, Dr. med., Nervenarzt in Dresden, Das nervenkranke Kind in der Schule. Magdeburg, Faber. — 25.

Steinemann, Jak., Lehrer am städtischen Gymnasium Bern, Freude an Leibesübung, Betrachtungen und Vorschläge. Bern, Gustav Grunau. 36 S. — 14.

Steudel, Fr., Pastor an St. Remberti in Bremen, Arzt und Schulbetrieb. Gutachten deutscher Ärzte, gesammelt vom Elternbund für Schulreform in Bremen. Leipzig, Teutonia-Verlag. 90 S. — 23.

Supply, Karl, Turnlehrer am Schiller-Realgymnasium in Stettin, Turngerätkunde, ein Lehr- und Lernbuch für tätige und angehende Turnlehrer, ein Ratgeber für Handwerker, Gemeinden und Vereine. Mit über 400 in den Text gedruckten Abbildungen. Selbstverlag. 190 S. — 13.

Takuji Hojo, Prof. des Dschiu-Dschitsu, Die Kunst der Selbstverteidigung bei tätlichen Angriffen nach dem Japanischen Dschiu-Dschitsu. Eine ausführliche Beschreibung, wie die Japaner durch geschickte Handgriffe und ausgesuchte Vorteile selbst den stärksten Gegner zu überwinden vermögen. Mit 44 Abb. 2. Aufl. Leipzig, Modern Mediz. Verlag, F. W. Gloeckner & Co. 91 S. — 16.

Tesch, Albert, Friedrich Ludwig Jahn, der deutsche Turnvater. Band 214 der Deutschen Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 140 S. — 2.

Turnzeitung, Deutsche, für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Blätter der Deutschen Turnerschaft. 52. Jahrg. 1907. Wöchentlich eine Nummer. Preis viertelj. 1,50 M. Leipzig, Eberhardt. — 2 f.

Verhandlungen der VIII. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am 21. bis 23. Mai 1907 in Karlsruhe. Herausgegeben von H. Selter, Dr. med., Priv.-Doz. für Hygiene in Bonn, und K. Roller, Großherz. hess. Oberlehrer in Darmstadt. Ergänzungsheft zu Gesunde Jugend, Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus, Organ des D. Vereins für Schulgesundheitspflege. VII. Jahrg. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.

Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung, Organ des Vereins zur Pflege des Jugendspiels in Wien. III. Jahrg. Herausgegeben von Prof. Dr. Leo Burgerstein und Bürgerschullehrer Dr. Victor Pimmer in Wien. Wien, Fr. Deuticke. — 1 f.

Vogel, August, Dr., Die pädagogischen Sünden unserer Zeit, ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und niederen Schulwesens. Lissa i. P., Friedrich Ebbecke. 118 S. — 4.

Vogt, Dr. Martin, Kgl. Gymnasiallehrer, Jugendspiele an den Mittelschulen. Vortrag, gehalten in der Münchener Eltern-Vereinigung. München, Verlag der Ärztlichen Rundschau (Otto Gmelin). — 19.

Weber, G. H., Kgl. wirkl. Rat und Kgl. Direktor, Münchener Spielbuch für Knaben- wie Mädchen-, Volks- und Mittelschulen. München, R. Oldenbourg. 135 S. — 18.

Weitz, Georg, städtischer Turnlehrer in Hannover, 1. Sieger beim Allgemeinen Deutschen Turnfest in Breslau und dem Niederländischen Turnfeste in Amsterdam, Wahrheit und Klarheit auf dem Gebiete der Zimmergymnastik. Die Körperausbildung ohne Geräte. 8 S. Text nebst einer Mappe mit 5 Übungstafeln in Lichtdruck nach dem Leben. Große Ausgabe Tafeln 48/33 cm 4 M., kleine Ausgabe Tafeln 32/24 cm 2,50 M. Hannover, Hahnsche Buchhandlung. — 12.

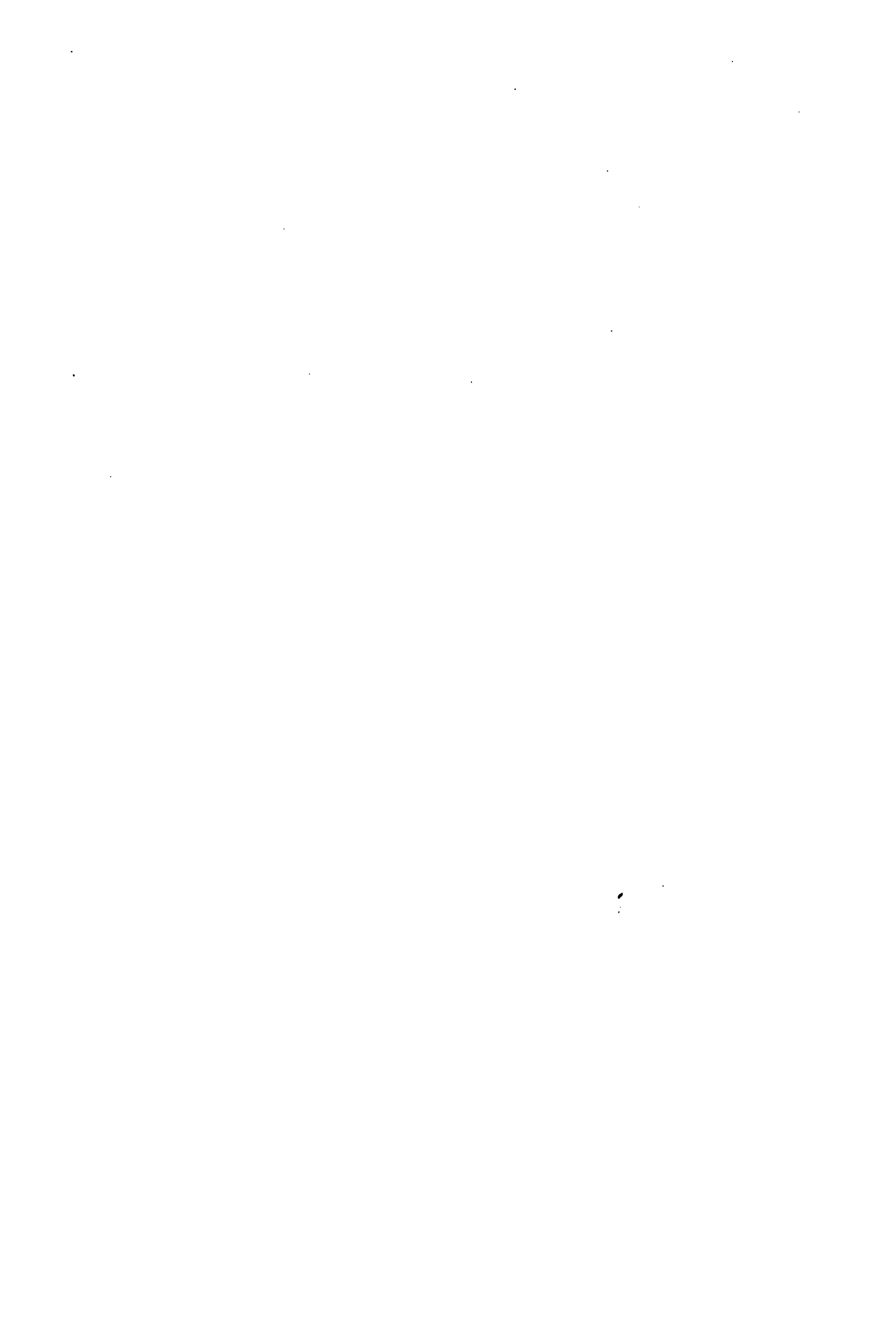
Wie das Schulkleid sein soll. Praktische Winke für Herstellung der Mädchen-Schulkleidung nach gesundheitlichen Grundsätzen und in geschmackvoller Form. Den Müttern gewidmet. Herausgeg. und verlegt von der Internationalen Schnittmanufaktur, Dresden-N. Flugschrift, 16 S. — 11.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene von Ferd. Kemsies und Leo Hirschlaff. 9. Jahrg. Berlin W. 30, H. Walther. — 20 f.

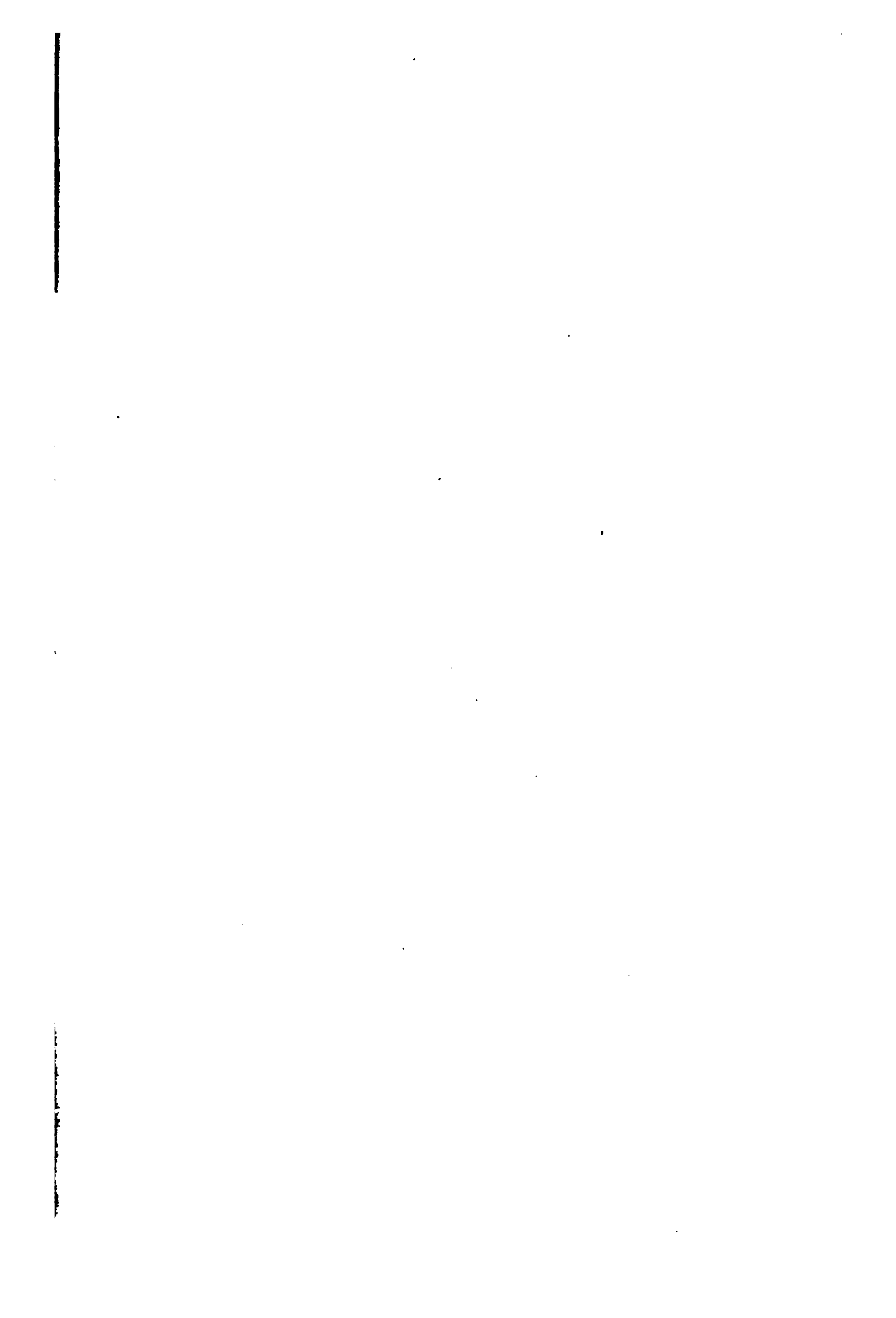
Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, begründet von Dr. L. Kotelmann, redigiert von Prof. Dr. Fr. Erismann in Zürich. 20. Band. Mit 4 Abbild. und zahlreichen Kurven im Text. Mit einer Beilage: Der Schularzt, redigiert von Stadtarzt Dr. Oebbecke in Breslau. Hamburg. Leopold Voß. — 20.

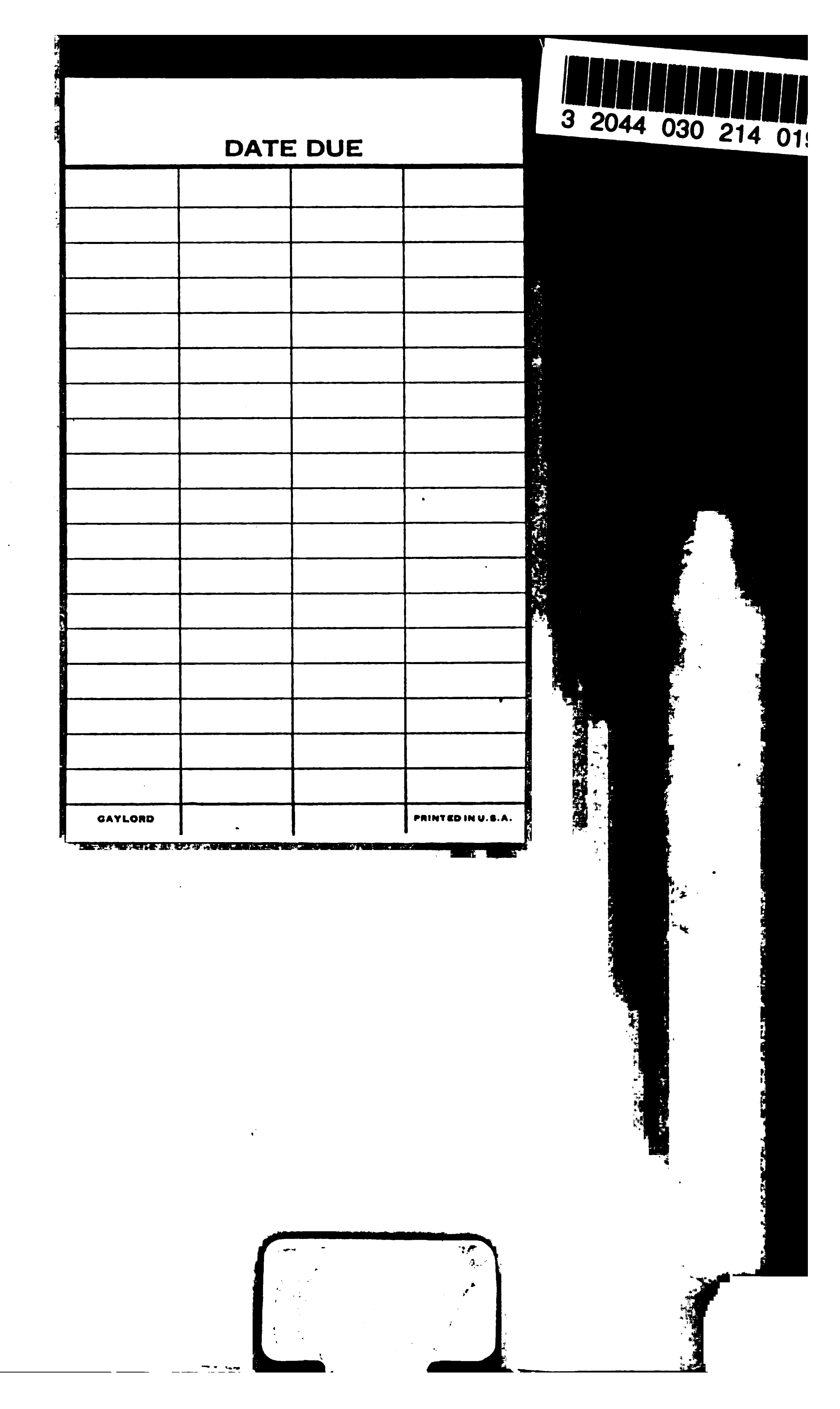
Zimmer, prakt. Zahnarzt in Greifswald, Ist die Forderung von Schul-Zahnkliniken eine berechtigte Forderung? Eine sozial-hygienische Studie über die Einführung solcher Anstalten. Greifswald, Ludwig Bamberg. 71 S. — 25.

Druck von Gebhardt, Jahn & Landt, G. m. b. H., Schöneberg-Berlin.








3 2044 030 214 01
DATE DUE
GAYLORD
PRINTED IN U.S.A.